N-am plănuit să livrăm o contribuţie ştiinţifică, un tratat sau ceva asemănător în domeniul psihopedagogiei. Nu ne-am propus să fim originali sau exhaustivi în această arie.

Tot ce ne-am propus a fost să facem dintr-un proiect reuşit (de formare la nivelul profesorilor şi activităţi directe cu copiii) un instrument de lucru pentru dascălul de azi, de regulă sceptic la această problemă, de cele mai multe ori „înfrânt" de copilul „dificil", dar care a păstrat un rest de optimism pedagogic.

Rezolvarea problemelor pe care le pun copiii „dificili" necesită cunoştinţe, observaţie atentă, curaj, stăpânire de sine şi imaginaţie. Sperăm că informaţiile oferite de echipa multidisciplinară, alcătuită din psihologi, psihiatri, asistenţi sociali vor folosi celor interesaţi ca să poată învăţa să evite fabricarea copiilor „dificili".

EIKON
EDUCAŢIONAL

ISBN 973-7987-37-3
9 789737 987372

37
R46

SILVIA ŢINICĂ
(coordonator)

REPERE ÎN ABORDAREA COPILULUI „DIFICIL"

INSTRUMENT DE LUCRU PENTRU CADRE DIDACTICE ŞI CONSILIERI

EIKON EDUCAŢIONAL

PSIHOPEDAGOGIE

REPERE ÎN ABORDAREA COPILULUI „DIFICIL"

evaluări sistematice şi repetate estimăm nivelul real de competenţă al elevului vizavi de o sarcină specifică, ne interesează mai mult nivelul potenţial al copilului. Bineînţeles, identificarea acestui prag potenţial de competenţă este un lucru dificil şi aproape irealizabil cu instrumentele psihopedagogice. Totuşi există anumite metode şi nişte indicatori care permit acest lucru.

Evaluarea competenţei potenţiale

Feuerstein propune un model compus din trei faze distincte pentru evaluarea competenţei potenţiale. De fapt este vorba de simularea unei situaţii de învăţare în care sunt controlate trei variabile: nivelul iniţial al performanţei, cantitatea şi tipul medierii, al ajutoarelor primite, măsura capacităţii de valorificare a informaţiilor primite. Aceste trei variabile corespund celor trei faze ale evaluării: *pretest - faza de formare, învăţare - posttest.*

Faza pretest evidenţiază performanţa manifestă a subiectului vizavi de rezolvarea unei sarcini specifice.

Faza de formare constă în conlucrarea copilului cu examinatorul/pedagogul, pe parcursul căreia pedagogul mediază cunoştinţe, strategii pentru rezolvarea sarcinii respective.

Faza de posttest evidenţiază profitul cognitiv absolut.

Diferenţa dintre posttest şi pretest reprezintă expresia numerică a progresului cognitiv realizat de subiect.

Tulburările de învăţare

Tulburările de învăţare marchează cazul în care un copil, care beneficiază de condiţii educaţionale normale şi prezintă un profil intelectual de nivel mediu sau peste mediu, nu reuşeşte să-şi însuşească deprinderile de citire (dislexie), de scriere (disgrafie) sau de aritmetică mentală (discalculie). Acest fenomen nu se referă la existenţa deficienţelor senzoriale sau a deficienţei mentale.

Aceste tulburări de învăţare pe baza unor studii internaţionale (Gaddes, 1985) se regăsesc într-o proporţie de 15% în mediul şcolar.

Tipologia tulburărilor de învăţare

Din punct de vedere etiologic pot fi diferenţiate trei tipuri de tulburări de învăţare:

1. *Tulburările de învăţare de tip neurogen.* Acestea provin din cauza disfuncţiunii sistemului nervos central şi afectează anumite arii ale învăţării (dislexia, disgrafia, discalculia, disfazia, dispraxia, dislalia, tulburările de atenţie şi memorie, hiperactivitatea). Ele se pot asocia în combinaţii diferite. Se mai numesc tulburări specifice de învăţare.

2. *Tulburările de învăţare de tip psihogen* apar din cauza unor traume suferite mai ales în perioada timpurie a copilăriei şi afectează viaţa emoţională, motivaţională şi comportamentul de adaptare. Aceşti factori provoacă tulburări în performanţa şcolară.

descrierea activităţilor la clasă şi prezentarea câtorva repere privind cadrul normativ care poate fi folosit.

Nu lipsesc produsele elevilor care stau mărturie că speranţa nu trebuie pierdută şi că merită să încercăm.

3. PROBLEME DE SĂNĂTATE MINTALĂ LA COPIL ŞI ADOLESCENŢI

Având în vedere apropierea zilei mondiale a sănătăţii, reamintim că anul trecut (2000), la sugestia OMS, acesta a fost dedicate sănătăţii mintale. Astfel, OMS şi specialiştii din întreaga lume din domeniu au reafirmat faptul că sănătatea mintală reprezintă o problemă majoră de sănătate publică.

Reamintim câteva repere:

- prima revoluţie în psihiatrie, reflectând o nouă abordare a bolnavului psihic care a fost eliberat din lanţuri;
- a doua revoluţie în psihiatrie caracterizată prin descoperirea neurolepticelor majore în anii '50, ceea ce a permis o abordare mai optimistă a psihozelor majore.

În anul 1943 în SUA a avut loc primul congres mondial de psihiatrie infantilă, sub conducerea lui Kanner, care a introdus conceptul de autism infantil precoce. De la acea dată în ţările civilizate ale lumii psihiatria copilului şi adolescentului a devenit o specialitate medicală distinctă, cu legături importante cu alte domenii ca: psihologia, psihopedagogia, asistenţa socială, filosofia, antropologia.

Pe parcursul secolului XX au existat descoperiri importante în domeniul geneticii, al psihologiei dezvoltării, al neurobiologiei, în general al neuroştiinţelor. Aceste descoperiri au contribuit la o mai bună înţelegere a unor tulburări psihice cum ar fi schizofrenia, tulburările afective.

De ce problema de sănătate publică?

- creşterea frecvenţei tulburărilor de comportament;
- creşterea frecvenţei tulburărilor nevrotice - insomniile prezente la 66% din femei şi la 34 % din bărbaţi, conform unui studiu pe eşantion reprezentativ;
- creşterea fecvenţei tulburărilor afective, tulburările bipolare cu prevalenţa de 0,3-1,5%, tulburărilor unipolare cu prevalenţa de 1,5-19%;
- creşterea frecvenţei abuzului de substanţe, în special la tineri; după unele statistici alcoolismul reprezintă a patra problemă de sănătate publică.

Tulburările de conduită la copil şi adolescent

Tulburările de conduită au caracteristici diferite în funcţie de vârstă. Menţionăm că trebuie să existe o anumită dezvoltare a psihicului şi de asemenea e necesar ca tulburarea să aibă un caracter repetitiv pentru a pune diagnosticul de tulburare de conduită.

Factori favorizanţi ai tulburărilor de conduită:

- factori care ţin de subiect: ereditatea încărcată, trăsături de personalitate, suferinţa perinatală, retardul intelectual, boli somatice şi psihice;

- factori care ţin de familie: mediu familiar policarentat şi/sau conflictual, modele parentale inadecvate din punct de vedere comportamental;
- factori care ţin de şcoală: absenţa unor proiecte de ocupare a timpului liber, atitudinea uneori inadecvată în şcoli în raport cu unii elevi mai turbulenţi - prin stigmatizarea repetată a unuia şi aceluiaşi copil, cu impact asupra imaginii de sine şi având ca rezultat fie agravarea tulburărilor de conduită, fie apariţia depresiei; în sistemul şcolar actual asistăm la neglijarea relaţionării interpersonale afective elev-profesor;
- factori care ţin de societate: cultul agresivităţii, exacerbarea pornografiei, reclame inadecvate la alcool, tutun şi unele medicamente, emisiuni axate exlusiv pe senzaţional, produse audio-video inadecvate, educaţie religioasă insuficientă.

Tulburările de conduită se caracterizează prin violenţa extremă, creşterea actelor auto- şi heteroagresive, automutilare, greva foamei, frecvenţa mare a suicidului eroic, creşterea consumului de substanţe pshioactive, tendinţe comportamentele dominatorii şi persecutorii.

Aspecte particulare ale tulburărilor de conduită după vârstă:

a. La copilul preşcolar

În jurul vârstei de 3 ani apare conştiinţa eului. Copilul se manifestă zgomotos cu crize de afect, manifestări clasice şi heteroagresive. Aceasta este o perioadă a dezvoltării fiziologice a copilului şi trebuie recunoscută ca atare.

b. La şcolarul mic

Pot apărea tulburări de adaptare şcolară la începutul şcolarizării, copilul fiind mai iritabil, mai instabil, neascultător, deranjează procesul instructiv.

c. La şcolarul mare, în pubertate şi adolescenţă

Apar o serie de caracteristici ale vârstei legate de modificările somato-endocrine, pe de o parte, şi pe planul funcţiilor psihice, pe de alta.

Adolescentul este instabil, impulsiv, cu autocontrol scăzut, imatur afectiv - volitiv. Apare contradicţia între dorinţa sa de independenţă şi restricţiile pe care i le impun societatea şi familia. Apare de asemenea contradicţia dintre nevoia lui de securitate, de ataşament şi nevoia de a se elibera de sub tutela parentală, ceea ce imprimă comportamentului său un aspect opoziţionist - provocator. Un rol important în această perioadă revine grupului de tineri. Adolescentul bravează, aderă la comportamente inadecvate şi la expresii triviale, pe care grupul de valorizează.

Concepţiile moderne ale Psihiatriei copilului şi adolescentului precizează că atitudinea adulţilor faţă de problemele adolescentului trebuie să includă răbdare, înţelegere şi tact. Aceasta nu înseamnă însă o atitudine hiperprotectivă şi cu atât mai puţin o atitudine hipermoralizatoare.

Tulburările nevrotice şi tulburările de dispoziţie, la vârsta copilăriei şi adolescenţei

Am considerat ca oportună prezentarea acestei probleme deoarece suicidul şi în general tentativele

autolitice au înregistrat o creştere la vârsta copilăriei şi adolescenţei.

a. La copilul preşcolar

Apar forme monosimptomatice ale nevrozelor infantile ca: enureza, encopreza, ticurile, balbismul, tulburările anxioase exprimate îndeosebi ca anxietăţi nocturne.

b. La şcolarul mic

Apar forme monosimptomatice dar spre sfârşitul perioadei apar şi forme mai elaborate de nevroză cu aspecte obsesiv compulsive, fobice, funcţionale.

O atitudine psihiopedagogică adecvată presupune încurajarea copilului, condiţionarea pozitivă, evidenţierea aptitudinilor copilului în faţa întregii clase. O menţiune specială trebuie acordată tulburărilor afective ale copilului exteriorizate deseori prin tulburări de conduită ca: instabilitate, negativism, jocuri periculoase sau dimpotrivă autoizolare, lipsa de colaborare, de chef, refuz al alimentaţiei, plâns facil.

Tulburările psihotice ale copilului şi adolescentului

La copilul preşcolar ceea ce atrage atenţia este modificarea comportamentului sau existenţa de la început a unui comportament bizar, caracterizat prin ruperea de realitate, absenţa relaţionării interpersonale, manifestări de panică nemotivată, manifestări clasice şi heteroagresive.

La şcolarul mare apar manifestări delirante, halucinatorii, comportamente bizare, negativism accentuat.

În aceste cazuri atitudinea corectă vizează internarea de urgenţă. Ulterior este necesară o bună colaborare între medic, familie, şcoală, pentru o reintegrară şcolară conformă cu nivelul cognitiv al elevului.

Abordarea modernă a problemelor de sănătate mintală

Această abordare presupune respectarea drepturilor copilului şi respectarea drepturilor bolnavului psihic. Acest lucru este absolut necesar având în vedere vulnerabilitatea crescută a acestor categorii la diverse forme de abuz.

Psihiatria modernă acordă importanţă deosebită muncii în echipă cu psihologi, asistenţi sociali, sociologi, asistente medicale specializate în domeniul sănătăţii mintale. Există şi tendinţa de abordare a grupurilor de indivizi: microgrupul familial, grupuri de pacienţi cu aceeaşi afecţiuni sau cu afecţiuni diferite.

Un rol important revine activităţii profilactice şi anume activităţilor de prevenţie primară, secundară şi terţiară.

La nivelul întregii lumi se abordează din ce în ce mai mult problemele legate de necesitatea unui ataşament adecvat mamă - copil, de natura acestuia depinzând în mare măsură calitatea relaţionării ulterioare a copilului cu ceilalţi şi gradul lui de adaptabilitate într-o situaţie nouă.

Având în vedere că de la vârsta de 6-7 ani copilul frecventează şcoala, alături de familie, un rol important revine instituţiei şcolare în dezvoltarea armonioasă a copilului.

Copilul vulnerabil

Potrivit experienţei noastre şi a informaţiilor din literatura de specialitate în această categorie sunt cuprinşi: copii proveniţi din familii carenţate material, cognitiv, afectiv, copii din familii monoparentale, copii din familii conflictuale, copii din familii în care părinţii au afecţiuni cronice, somatice sau psihice, copii cu diferite grade de handicap fizic.

99.103

Propuneri de colaborare

Având în vere efortul nostru comun pentru bunăstarea copilului şi tânărului considerăm oportună colaborarea diferiţilor factori implicaţi în spiritul colegialităţii şi nu al competiţiei, observând că atât profesorul cât şi medicul şcolar, atât psihiatrul cât şi psihologul şi asistentul social pot ocupa un loc important în sufletul copilului, lipsit de ipocrizie.

În lume există organizaţii ale copiilor, tinerilor şi adulţilor cu tulburări psihice şi programe manageriale bine definite, care presupun integrarea în societate a unui astfel de copil şi ameliorarea suferinţei sale, a familiei şi în ultimă instanţă a societăţii în ansamblul ei. Astfel în SUA există un program naţional de prevenire şi ameliorare în problematica tulburărilor de conduită. De asemenea există asociaţii ale copiilor, tinerilor şi părinţilor acestora. Este cunoscută asociaţia copiilor cu tulburare hiperkinetică cu sau fără deficit atenţional, un grup extrem de vulnerabil, în ce priveşte posibilitatea dezvoltării unor tulburări de conduită la vârste mari.

BIBLIOTECA METROPOLITANĂ
BUCUREŞTI
Filiala "B. P. HASDEU"
Str. Traian, Nr. 2, Sector 3
Tel./Fax: 320 08 76

O situaţie ideală ar presupune o supraspecializare a personalului pe grupe de afecţiuni şi întotdeauna luarea în considerare a părerii copilului. O cerinţă fundamentală a personalului selectat să lucreze cu oameni, în special cu copiii, ar fi capacitatea empatică şi bineînţeles capacitatea de sacrificare a propriilor interese, dacă este cazul.

Rezumând cele exprimate anterior rezultă necesitatea colaborării tuturor factorilor implicaţi în ocrotirea copilului şi tânărului. De altfel acesta este un deziderat important al lumii moderne, de calitatea serviciilor oferite copilului şi tânărului depinzând în mare măsură nivelul de civilizaţie al unui popor.

4. ABORDAREA COPIILOR CU CERINŢE SPECIALE – TULBURĂRI DE ÎNVĂŢARE

Succes versus insucces şcolar

Succesul şcolar poate fi considerat, în mod schematic, o expresie a concordanţei între capacităţile, interesele elevului, pe de o parte, şi exigentele şcolare formulate şi prezentate elevului prin diverse metode instructiv-educative, pe de altă parte. Dacă succesul exprimă o potrivire, insuccesul, rămânerea în urmă la învăţătură sunt simptomele unei discordanţe dintre posibilitatea şi exigenţa impusă printr-o metodă instructiv-educativă. Elevii care prezintă dificultăţi de adaptare la exigenţele, la programele şcolare necesită o atenţie mărită din partea pedagogilor concretizată în elaborarea cerinţelor psihopedagogice speciale şi individualizate, care vizează restabilirea echilibrului dintre elev şi şcoală.

Starea de insucces nu poate fi tratată la modul general şi absolut. Astfel, în primul rând, este importantă descifrarea, pentru fiecare copil în parte, a cauzelor şi a condiţiilor dificultăţii de adaptare. Se cercetează configuraţii de factori – fizici, intelectuali, afectivi etc., pe de o parte şi

familiali, sociali şi pedagogici pe de altă parte –, considerându-se că eşecul în adaptarea şcolară provine din dizarmonia dintre aceşti factori sau din absenţa sau deficienţa enormă dintre ei. Pedagogii de mai multe ori comit greşeala să considere inteligenţa ca factor determinant al reuşitei şcolare. Astfel, incapacitatea de adaptare la exigenţele educaţionale duce la o etichetare privind funcţionarea intelectuală a copilului, care la rândul ei va submina dezvoltarea optimă a personalităţii acestuia. Inteligenţa este doar unul dintre elementele constelaţiei factorilor interni ai performanţei şcolare. Sunt situaţii în care inteligenţa, tocmai prin deficienţele sale, devine factorul fundamental în determinarea randamentului şcolar. Dar în urma dezvoltării ştiinţei (a medicinii, psihologiei, pedagogiei) ne dăm seama că din ce în ce în mai puţine cazuri putem învinui inteligenţa – ca şi capacitate intelectuală globală – pentru tulburările de învăţare.

În concluzie vorbim despre cerinţe educative speciale, când un copil din motive diferite (cunoscute sau necunoscute) nu reuşeşte să se adapteze la cerinţe educative obişnuite. Astfel el va prezenta performanţă scăzută în unul sau în mai multe domenii ale activităţii şcolare. Aceste eşecuri în reuşita şcolară, ce apar în mod repetat, la rândul lor vor duce la tulburări emoţionale şi comportamentale secundare provocând chiar modificări anormale în structura personalităţii. Majoritatea cazurilor cu cerinţe educative speciale ţin de tulburările de învăţare.

Înainte de a trece la abordarea tulburărilor de învăţare să vedem o trecere în revistă a conceptului de maturitate şcolară.

Maturitatea şcolară

Cunoaşterea caracteristicilor de maturitate şcolară este sarcina sistemului educativ în vederea evitării unor eşecuri şcolare timpurii ale copilului, ce poate deveni sistematică cu trecerea timpului. Conceptul de maturitate şcolară enumeră anumite criterii pentru ca un copil să fie considerat apt pentru începerea şcolii:

- abilitate cognitivă pentru efectuarea unor sarcini intelectuale;
- maturitate fizică;
- maturitate socială şi afectivă

Putem vorbi de trei categorii de copii, caracterizate pe baza nivelului de dezvoltare în aceste domenii mai sus menţionate.

1. Prima categorie se referă la copii care, deşi au împlinit vârsta de şase ani, totuşi, sunt imaturi din punct de vedere biologic şi astfel nepregătiţi pentru a începe şcoala. La copiii care sunt apţi pentru şcoală, proporţia dintre dimensiunea capului şi a trunchiului se schimbă spre avantajul trunchiului. Întregul corp se prelungeşte, la fel şi membrele. Dacă aceste modificări nu au loc, copilul poate să prezinte tulburări de adaptare la cerinţele educative din şcoală: se mişcă mult, oboseşte repede, scade capacitatea atenţională.

69033

BIBLIOTECA PUBLICĂ
"TUDOR ARGHEZI"
Cal. Rahovei, Nr. 151 Bis

2. A doua categorie cuprinde copii caracterizaţi prin imaturitate socială. Ei nu reuşesc să controleze în mod eficient nivelul de activitate în cadrul grupurilor sociale. Se observă numeroase comportamente izbitoare, neadaptative (lipsa de răbdare, toleranţa scăzută la frustrare, instabilitate emoţională, gelozie, dorinţă de a se remarca în mod inadecvat, agresivitate). Aceste comportamente sunt considerate frecvent a fi tulburări comportamentale şi astfel au urmări negative (de pedeapsă) asupra copilului, deşi este vorba de o imaturitate emoţională în cadrul limitelor normalităţii. În această privinţă, evaluarea sistemului familial reprezintă o sursă importantă pentru a identifica factorul etiologic. Tot din această categorie fac parte copiii care prezintă un comportament inhibat, retras, manifestând o teamă inexplicabilă în anumite situaţii sociale, mai ales în şcoală. Aceşti copii nu dau dovadă de o motivaţie pozitivă şi orientată spre succes, ci de una negativă, evitând situaţiile ce pot cauza eşecuri, renunţând la dorinţele şi ambiţiile personale din cauza acestor temeri.

3. A treia categorie defineşte grupul de copii care, deşi sunt maturi din punct de vedere biologic şi social, totuşi prezintă performanţe scăzute în şcoală din cauza unor modificări la nivelul funcţiilor cognitive. În această categorie se includ tulburările de limbaj şi cele de învăţare.

Inteligenţa şi reuşita şcolară

De la începutul secolului XX, testele de inteligenţă au fost considerate ca instrumente de predicţie a reuşitei

şcolare. Studiile întreprinse au găsit iniţial coeficienţi de inteligenţă test-criteriu (reuşita şcolară) de ordinul 0.70, ceea ce înseamnă că aproximativ 50% din succesul şcolar este datorat potenţialului de învăţare. Adesea cadrele didactice consideră nivelul reuşitei şcolare ca nivel de inteligenţă. Însumarea cercetărilor ulterioare au retuşat aceste aprecieri; coeficienţii de corelaţie între IQ şi succesul şcolar sunt estimaţi la 0.50, ceea ce indică doar o proporţie de 25% din varianta rezultatelor şcolare, ceea ce poate fi pus pe seama inteligenţei. Disocierea între potenţialul intelectual şi cel de învăţare (şcolară) se impune tot mai mult.

Deci problema nu apare la nivelul abilităţilor intelectuale, cu motivaţia şi sârguinţa copilului, ci la nivelul anumitor funcţii mai mult sau mai puţin parţiale, necesare pentru scriere, citire şi aritmetică, care sunt în mod insuficient dezvoltate. Deşi copilul ajunge la vârsta şcolară, anumite abilităţi parţiale dar indispensabile pentru a face faţă cerinţelor educative nu sunt maturizate la nivelul corespunzător. În spatele acestui fenomen se regăsesc multe cauze, precum am mai subliniat în cursul lucrării. Cele mai frecvente şi mai cunoscute cauze sunt cele legate de viaţa intrauterină, de perioada naşterii şi de perioada copilăriei precoce. Cu cât o suferinţă, ce afectează sistemul nervos central, apare mai timpuriu, cu atât mai posibil va avea consecinţe grave asupra funcţionării cognitive sau chiar emoţionale mai târziu, în cursul vieţii. Sindromul poate să se evidenţieze şi în urma substimulării din mediu. Cu scopul

de a clarifica rolul factorului ereditar biologic şi al celui de mediu în dezvoltarea cognitivă al copilului, facem o trecere în revistă a celor mai importante teorii privind această întrebare fundamentală.

Factori ce determină dezvoltarea cognitivă la copil

O veşnică întrebare a psihologiei dezvoltării este problematica eredităţii versus mediu. Această întrebare se referă la sursele dezvoltării unui copil. Cunoaştem faptul că ereditatea joacă un rol important în dezvoltarea şi formarea funcţiilor şi abilităţilor umane. La fel, ni se pare evident rolul important al mediului, acesta fiind cealaltă sursă importantă a dezvoltării.

În cursul istoriei, multe curente concepţionale s-au succedat unul după altul, care concepeau în mod diferit importanţa mediului şi a eredităţii în procesul dezvoltării ontogentice.

- Până în secolul al XVII-lea, copilul era considerat un adult mic, care dispunea de toate capacităţile unui adult într-o formă miniaturizată.
- La sfârşitul secolului al XVII-lea, spre deosebire de concepţia existentă, John Locke susţinea ideea că copilul se naşte fără nici o urmă de capacitate, asemănându-se cu o hârtie albă curată. Această stare de foaie albă se numeşte „tabula rasa".
- Charles Darwin, dând naştere teoriei evoluţioniste, a atribuit un rol primordial eredităţii în procesul dezvoltării.

- În prima jumătate a secolului al XX-lea, John B. Watson, reprezentantul principal al psihologiei comportamentale, a infirmat teoria eredităţii şi a pledat pentru importanţa majoră a mediului şi a învăţării asupra comportamentului uman. El era un susţinător extremist al influenţei mediului şi a învăţării asupra dezvoltării. El spunea că dacă i se dau nişte nou-născuţi, el va creşte din ei tot ce doreşte, în mod aleator: avocat, medic, om de stat sau chiar criminal.
- În a doua jumătate a secolului al XX-lea un psiholog din Israel a dezvoltat latura formativă a evaluării şi dezvoltării potenţialului intelectual.

Deci se pot identifica patru mari categorii de curente teoretice privind natura dezvoltării ontogenetice:

CURENTUL TEORETIC		SURSA DE DEZVOLTARE	REPREZENTANŢI
1. Teoria biologică		Ereditatea	Charles Darwin
2. Teoria socială		Învăţarea din mediu	John Locke, Watson, Bandura
3. Teoria interacţionalistă	a. Constructivismul universal	- ereditatea - activitatea explorativă a copilului - mediul intelectual	J. Piaget
	b. Teoria socială	- ereditatea - persoană de mediere	Vigotszky
4. Teoria formativă		- nivelul potenţial de competenţă determinat ereditară - efortul educativ de a atinge acest nivel	Feuerstein

Teoria interacţiunii

Interacţionalismul este curentul teoretic care încearcă să concilieze rolul eredităţii cu cel al mediului în dezvoltarea

umană. Astfel, la începutul secolului al XXI-lea nu regăsim teorii extremiste care să recunoască numai unul din factori ca mecanism principal al dezvoltării. Totuşi şi în cadrul interacţionalismului regăsim teorii care atribuie importanţă diferită celor doi factori. Astfel, de exemplu, este teoria lui Piaget (constructivismul) şi cea a lui Vigotsky (teoria interacţionalist-culturală).

Constructivismul

Reprezentantul principal cât şi creatorul acestui curent teoretic este renumitul psiholog elveţian Jean Piaget. Piaget a avut ca obiect principal al cercetării lui dezvoltarea cognitivă a copilului. În concepţia sa copilul este un mic cercetător care execută experimente în mediul lui, manipulând obiecte şi trăgând anumite concluzii din rezultatele acestora. Cheia dezvoltării cognitive a copilului este manipularea obiectelor înconjuratoare. Mişcările simple asupra obiectelor devin cu timpul operaţiuni mai complexe, care prin repetarea lor mai îndelungată se interiorizează şi devin operaţiuni mintale, ducând la gândirea abstractă. Copilul reconstruieşte lumea obiectuală reală pe plan reprezentaţional mintal. Medierea socială a cunoştinţelor nu ocupă un rol important în teoria lui Piaget. Dezvoltarea este concepută de Piaget ca un dialog permanent între structurile subiectului şi informaţiile furnizate de mediu. Ereditatea este prezentă prin determinarea stadiilor de dezvoltare. Piaget, fiind structuralist, a susţinut ideea

evoluţiei sincrone în stadii succesive, asociind-o vârstei, care urmează o ordine prestabilită genetic.

În concepţia lui Piaget, inteligenţa este capacitatea omului de a se adapta în mod optimal la situaţiile cauzate de probleme. Adaptarea, la rândul ei, presupune două procese diferite: asimilarea şi acomodarea. Asimilarea este capacitatea omului de a-şi însuşi anumite informaţii ce se integrează coerent în baza cognitivă preexistentă. Acomodarea însă se referă la capacitatea noastră de a modifica structurile cognitive preexistente în funcţie de cerinţele problemei, ale situaţiei.

Teoria socio-culturală

Teoria socio-culturală, promovată de Vigotsky, plasează originea proceselor psihice superioare în matricea socio-culturală a individului. Conform acestei teorii, instrumentele congnitive ale copilului sunt prefigurate, elaborate în cadrul interacţiunii copilul-adult, pentru a fi apoi integrate, interiorizate de copilul însuşi. Orice funcţie psihică superioară, menţionează autorul, apare pe scenă de două ori: o dată pe plan social – ca activitate împărţită între adult şi copil, deci ca relaţie interpersonală; a doua oară pe plan intrapsihic – ca fenomen intern, ca acţiune/funcţie interiorizată, proprie copilului însuşi.

Deci Vigotsky, asemenea lui Piaget, presupune că mediul şi ereditatea contribuie în mod simultan la dezvoltare, cu diferenţa că în această concepţie mediul obiectual nu ocupă

un loc atât de important, ci locul acestuia este ocupat de o persoană mediatoare, care ajută copilul să-şi însuşească noi deprinderi. Mediatorul (educatorul/adultul) trebuie să se plaseze întotdeauna la un nivel mai înalt de deprinderi.

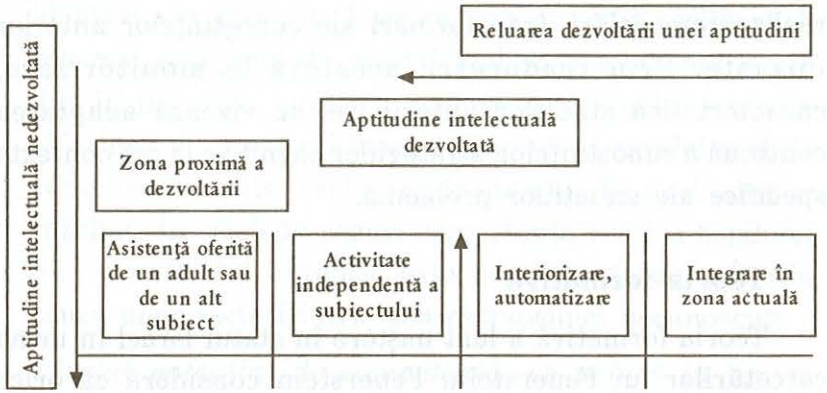
În acest context, Vigotsky a mai introdus un termen foarte important: zona proximă a dezvoltării. El defineşte zona proximă a dezvoltării ca fiind distanţată dintre nivelul actual al dezvoltării, manifestat prin capacitatea copilului de a rezolva o situaţie-problemă în mod independent, respectiv nivelul potenţial al performanţei intelectuale reprezentat de realizările sub îndrumarea unui adult competent. Vigotsky afirmă că într-un oarecare moment copilul prezintă două niveluri de competenţă.

- ***Competenţa actuală:*** se referă la abilităţi, deprinderi pe care copilul le posedă în mod funcţional. Adică copilul este capabil să rezolve anumite sarcini.
- ***Competenţa potenţială:*** (*zona proximă a dezvoltării*) se referă la abilităţi, deprinderi parţial formate. Adică copilul nu poate să rezolve anumite sarcini în mod autonom, ci numai cu ajutorul unui adult, a unui mediator.

Ceea ce se află la un moment dat în zona proximă a dezvoltării este asimilat şi devine parte componentă a nivelului actual al dezvoltării. Cu alte cuvinte, ceea ce copilul este capabil să realizeze astăzi numai cu ajutor mâine va fi capabil să realizeze independent. Pentru Vigotsky procesul de independentizare progresivă a activităţii congnitive reprezintă principiul de bază al dezvoltării psihice a copilului.

Dezvoltarea bazată pe instruire este un factor fundamental.

Modelul stadial al interiorizării în zona proximă a dezvoltării (după Tharp şi Galimore, 1991)



1. Pe parcursul primului stadiu au loc activităţile copilului în cooperare şi sub îndrumarea unui adult competent. Are loc o restrângere treptată a monitorizării copilului în efectuarea corectă a sarcinii şi concomitent preluarea gradată a competenţei în utilizarea informaţiilor privind rezolvarea unei sarcini cognitive. Copilul devine pe parcurs din „ spectator" „participant" activ. .

2. Pe parcursul celui de al doilea stadiu de accesare a zonei proxime a dezvoltării se realizează trecerea de la activitatea supervizată de un agent competent la cea de autocontrol. Subiectul efectuează rezolvarea problemelor în mod independent, dar are posibilitatea revenirii la monitorizarea activităţii caracteristice stadiului anterior.

3. Al treilea stadiu de dezvoltare a competenţei intelectuale se caracterizează prin interiorizarea completă a cunoştinţelor acumulate şi automatizarea schemelor de rezolvare a unor probleme specifice.

4. În cadrul ultimului stadiu cuprins în model se pot realiza remodelări, transformări ale cunoştinţelor anterior formate. Prin readucerea acestora la monitorizare, caracteristică stadiilor anterioare, se vizează adaptarea continuă a cunoştinţelor, strategiilor cognitive la noi contexte specifice ale situaţiilor problemă.

Teoria formativă

Teoria formativă a luat naştere în statul Israel în urma cercetărilor lui Feuerstein. Feuerstein consideră că orice copil, adult într-un anumit moment posedă trei niveluri de competenţă:

- *nivelul actual de competenţă*: este performanţa copilului la îndeplinirea unei anumite sarcini complete (ex. un test de matematică). Acest nivel de competenţă se reflectă în toate testele psihologice sau nepsihologice. Acest fapt totodată înseamnă că noi nu putem măsura competenţa reală ci numai cea actuală. De ce? Fiindcă performanţa noastră la orice încercare este serios influenţată de diferiţi factori psihologici şi nepsihologici ca şi: vremea, nivelul de zgomot, luminozitatea, starea noastră de spirit, motivaţia etc.
- *nivelul real de competenţă*: reflectă capacitatea reală a copilului de a rezolva o problemă sau de a îndeplini o

sarcină anume. Această competenţă reală este totdeauna mai înaltă decât cea actuală, care este influenţată şi eronată de *N* factori. Cum putem totuşi să estimăm nivelul real de competenţă? Metoda cea mai folosită este supunerea copilului sau a persoanei în cauză la sarcini identice sau similare. Performanţa cea mai înaltă va fi cea mai apropiată de nivelul real de competenţă. Dacă din 10 încercări numai o singură dată copilul reuşeşte să atingă un scor mai mare înseamnă că nivelul real de competenţă este reflectat întocmai de acel singur rezultat. În celelalte cazuri competenţa reală a copilului nu s-a reflectat autentic prin competenţa actuală din cauza unor factori intra- sau extrapsihici necunoscuţi.
- *nivelul potenţial de competenţă*: se referă la limita superioară de performanţă, pe care un copil sau un adult ar putea-o prezenta în rezolvarea unei sarcini în cazul în care toţi factorii de influenţă pozitivă ar exercita efectul lor asupra persoanei (ex. mulţi am putea să fim şahişti renumiţi dacă am fi beneficiat de o pregătire intensivă şi îndelungată în joc de şah de către un profesor deosebit de bun). Această limită superioară de competenţă este codată genetic în fiecare individ. Feuerstein a demonstrat că folosind paradigma formativă se poate ajunge la rezultate foarte frumoase în recuperarea copiilor cu cerinţe educative speciale. Evaluarea nivelului actual de competenţă (ex. printr-un test sau chiar mai multe teste) cum se întâmplă în şcoală nu are valoare diagnostică privind abilităţile reale ale copilului. Chiar dacă prin

3. *Tulburările de învățare de tip posttraumatic,* apar mai ales în urma unor traume ale sistemului nervos central. Simptomele sunt similare cu cele de la tulburările de tip neurogen.

Dislexia (tulburările de citire)

Ce este dislexia?

Copilul cu dislexie prezintă o întârziere semnificativă în activitatea de citire față de alți copii, în pofida capacității mentale bune, a cantității de exerciții efectuate şi a paşilor metodologici parcurşi.

Cum se recunoaşte dislexia?

Caracteristici ce apar în scris şi citit:
- confundarea grafemelor
- omiterea grafemelor
- inversarea grafemelor
- scade viteza citirii şi a scrierii
- probleme de comprehensiune
- agramatisme
- scris foarte urât (din cauza lipsei de coordonare).

Caracteristici ale limbajului oral:
- dezvoltarea limbajului întârziat
- dislalie
- fluență verbală scăzută
- vocabular sărac
- slab auz fonematic
- înțelegere greoaie

Caracteristici ale motricității:
- motricitate neîndemânatică
- coordonare greoaie a motricității fine şi grosiere
- tulburări de echilibru.

Principiile de bază ale reeducației copiilor cu dislexie

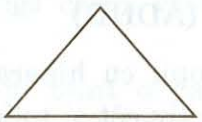
a. Respectarea principiului paşilor mici

Dacă ideile ar fi legate, ar fi un obstacol prea mare pentru copil, ceea ce nu este pentru copilul cu abilități de citire bune (De ce? - memoria de lucru).

Trebuie să folosim paşi metodologici mai mici ca să putem obține scopul educației.

La învățarea literelor nu se merge pe dezvoltarea asociației duble ci pe asociație triplă.

Imaginea vizuală a literei

Imaginea acustică  Imaginea fonoarticulatorie

b. *Se urmăreşte evitarea formării inhibiției omogene*

Informații asemănătoare îngreunează procesul de învățare (pot fi memorate mai uşor, pot fi confundate mai uşor, pot fi uitate mai uşor).

c. *Având în vedere rigiditatea gândirii copiilor cu dislexie se urmăreşte*:

- exersarea trebuie să fie variată (acelaşi tip de exerciţiu să fie inclus în mai multe contexte)
- prevenirea greşelilor (în locul exersării ulterioare) - De ce? (engramarea este rigidă)
- dacă totuşi trebuie corectat, aceasta să se întâmple cât mai repede.

d. Activitatea educativă cu copilul dislexic trebuie:

- să reducă anxietatea copilului (copilul trebuie să fie încurajat, să aibă loc exerciţii cât mai variate, interesante etc.)
  - Exerciţiile de citire reduc anxietatea faţă de această activitate, ceea ce va mări imediat motivaţia şi performanţa
  - Anxietate <————————> performanţă
- să reducă antipatia faţă de citire – acest lucru se întâmplă mai ales spre sfârşitul activităţii de reeducare.

Hiperactivitate (ADHD)

Cei mai mulţi copii cu hiperactivitate prezintă atât comportament hiperactiv cât şi tulburări de atenţie. Totuşi există copii care au numai semne de neatenţie. Aceasta este numită tulburare de atenţie (attention - deficit disorder, ADD). De fapt ADD este considerată o formă de ADHD.

Semne ale comportamentului hiperactiv:

- nu stă aşezat pe acelaşi scaun pentru mai mult timp
- fuge şi se caţără în mod inadecvat

- vorbeşte prea mult
- se joacă prea gălăgios
- umblă încontinuu.
- întrerupe pe alţii etc.

Semne ale atenţiei diminuate:

- dificultăţi în urmărirea instrucţiunilor
- nu-i capabil să-i asculte pe părinţi şi pe educatori
- nu-i capabil să se concentreze asupra unei activităţi
- pierde frecvent lucrurile necesare la şcoală sau acasă
- nu poate să ţină seama de detalii (să fie atent la detalii)
- este dezorganizat
- nu-i capabil să planifice activităţi viitoare în mod efectiv
- este uituc
- este foarte distrat.

Sindromul hiperactiv are la bază disfuncţii neurologice. În acest caz pedagogul trebuie să apeleze la psihologul şcolar care, după ce va investiga cazul, va trimite la examinare medicală.

ADD-ul şi ADHD-ul sunt o categorie din cadrul tulburărilor de învăţare care poate fi abordată în mod eficient din punct de vedere medical.

MBD – Disfuncţie cerebrală minimă
PPS – Sindrom psihoorganic

- nu are substrat anatomic
- se renunţă la termenul de deficit neurologic
- se abordează din punct de vedere funcţional
- se accentuează aspectul psihologic.

În cadrul conceptului MBD pot fi evidenţiate trei categorii de tulburări comportamentale:

1. tulburări de atenţie cu hiperactivitate şi hipoactivitate (ADD ADHD);

2. tulburări perceptomotrice (mişcări grosiere, fine);

3. tulburări de învăţare specifice precum dislexia sau discalculia;

4. probleme socio-emoţionale: anxietate, depresie, agresivitate etc.

- Tulburările de învăţare sunt secundare.
- Dacă devin primare, atunci se vorbeşte de tulburări specifice de învăţare sau de tulburări de abilităţi parţiale.

Simptomele cele mai frecvente la persoane cu MBD:

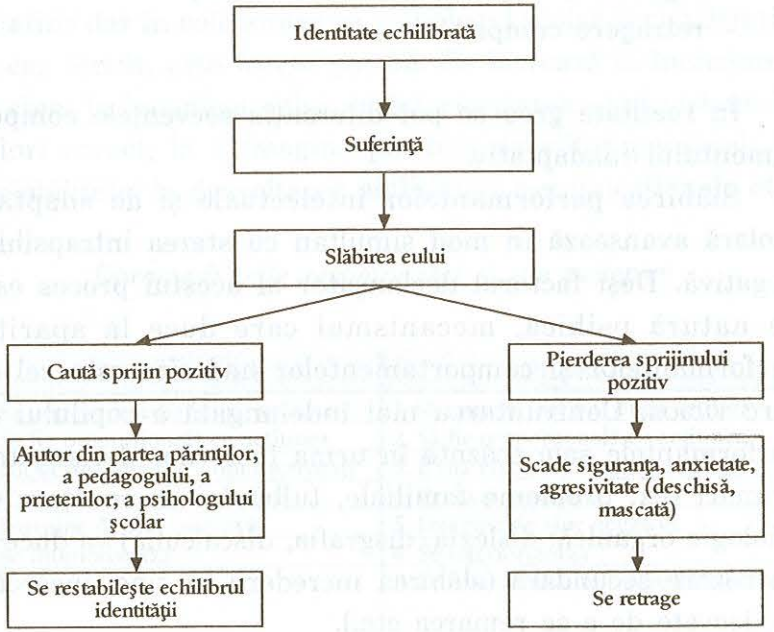
- hiperactivitate
- deficit perceptomotor
- impulsivitate
- tulburări de memorare şi de gândire
- tulburări specifice de învăţare
- probleme de limbaj şi de auz (percepţia limbii vorbite)
- semne neurologice (EEG).

Tulburări de inadaptare şcolară de natură socio-emoţională

Precum am mai menţionat la începutul lucrării învăţarea şi performanţa şcolară sunt de natură multifactorială. În afară de inteligenţa generală mult vehiculată în acest context mai există numeroşi agenţi care contribuie la performanţele şcolare ale elevului. Astfel, sunt

tulburări de învăţare specifice, prezentate mai sus, care sunt de natură organică. Ultimul factor pe care-l abordăm în această lucrare dar care acoperă majoritatea cazurilor de inadaptabilitate şcolară este cel legat de viaţa socio-emoţională a copilului. Nu trebuie să accentuăm rolul suprem al motivaţiei şi al emoţiilor în performanţa şi adaptarea şcolară. Acest lucru este evident. Ar fi mai interesant să ştim mecanismele prin care acest factor afectează comportamentul copilului.

Căile întăririi pozitive şi negative



Suferinţă poate fi considerat orice eveniment negativ din viaţa copilului la care el nu găseşte căi de rezolvare. Astfel agentul de producere a tulburărilor este anxietatea.

Efectele anxietăţii îndelungate asupra comportamentului copilului:

- slăbirea performanţelor intelectuale
- tulburări de autoapreciere
- fantezie excesivă, apariţia minciunilor
- nelinişte, neatenţie
- simptome somatice
- regresie (comportament infantilizat)
- retragere completă.

În realitate greu se pot diferenţia secvenţele comportamentului inadaptativ.

Slăbirea performanţelor intelectuale şi de adaptare şcolară avansează în mod simultan cu starea intrapsihică negativă. Deşi factorul declanşator al acestui proces este de natură psihică, mecanismul care duce la apariţia performanţelor şi comportamentelor nedorite este cel de cerc vicios. Confruntarea mai îndelungată a copilului cu performanţele sale scăzute în urma factorilor declanşatori primari (ex. probleme familiale, tulburări de învăţare cu etiologie organică: dislexia, disgrafia, discalculia) va duce la nevrozare secundară (slăbirea încrederii în sine, încercări inadecvate de a se remarca etc.).

Abordarea copilului cu comportament inadaptativ la şcoală trebuie să aibă întotdeauna două obiective principale:

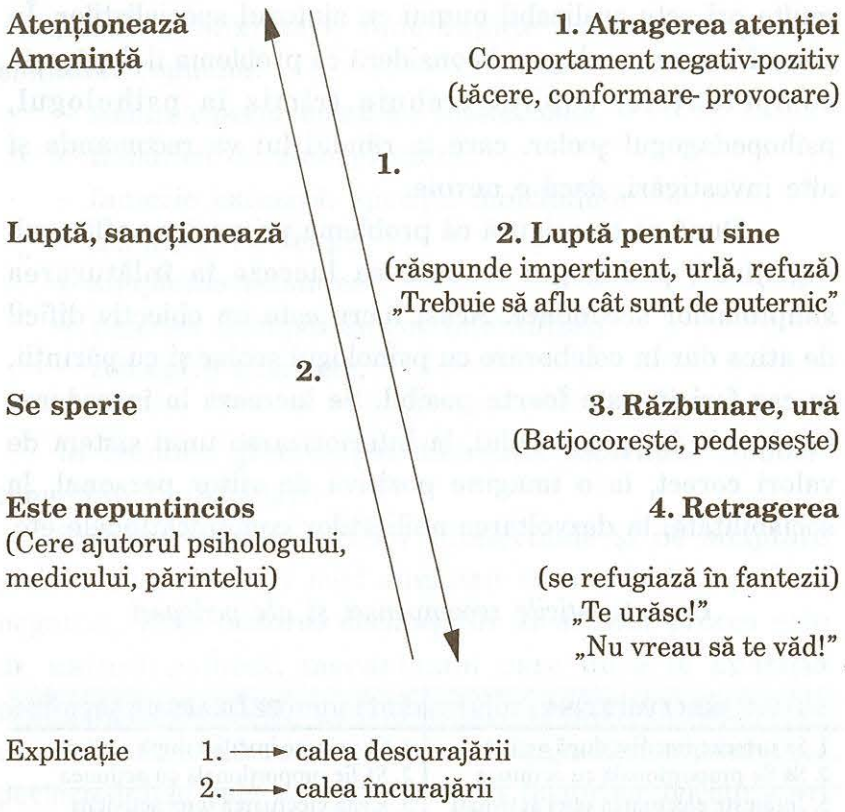
- Se investighează problema primară. Acest lucru de multe ori este realizabil numai cu ajutorul specialiştilor. În situaţii în care pedagogul consideră că problema îi depăşeşte competenţele, copilul trebuie trimis la psihologul, psihopedagogul şcolar, care la rândul lui va recomanda şi alte investigări, dacă e nevoie.

- După ce se asigură că problema primară se află „sub îngrijire", pedagogul trebuie să lucreze la înlăturarea simptomelor secundare. Acest lucru este un obiectiv dificil de atins dar în colaborare cu psihologul şcolar şi cu părinţii, în caz fericit, este foarte posibil. Se lucrează la încrederea în sine, la imaginea eului, la interiorizarea unui sistem de valori corect, la o imagine pozitivă de viitor personal, la sociabilitate, la dezvoltarea abilităţilor comunicaţionale etc.

Caracteristicile recompensei şi ale pedepsei

RECOMPENSA	PEDEAPSA
1. Să urmeze imediat după acţiune	1. Să urmeze imediat după acţiune
2. Să fie proporţională cu acţiunea	2. Să fie proporţională cu acţiunea
3. Întăreşte efectuarea unei activităţi	3. Evită efectuarea unei activităţi
4. Creează senzaţie de confort	4. Creează anxietate
5. Imagine de sine pozitivă	5. Imagine de sine negativă
6. Se interiorizează	6. Se interiorizează
	7. Provoacă frustrare-regresie-agresie

Calea descurajării (după Adler)



Explicaţie 1. ⟶ calea descurajării
2. ⟶ calea încurajării

5. COPII HIPERACTIVI

Hiperactivitatea este o tulburare specifică de dezvoltare la copii şi adulţi, ce cuprinde deficite în: atenţia susţinută, controlul impulsurilor şi reglarea/adaptarea nivelului activităţii la cerinţele situaţionale.

Integrarea cercetărilor din diferite discipline incluzând studii genetice, neuroanatomice, neuropsihologice indică o puternică bază biologică pentru această tulburare.

Aceşti copii au trei caracteristici fundamentale:

1. Neatenţia

Se pare că problema cu aceşti copii nu este că nu sunt atenţi, ci faptul că ei sunt atenţi la tot! Toţi stimulii le bombardează simţurile cu aceeaşi forţă. Aceşti elevi par să se sature repede de sarcină, dar de fapt ei sunt distraşi de stimuli externi. Procesele atenţionale ale acestor copii sunt destul de variabile - în anumite zile pot fi „pe fază" şi să reuşească să-şi termine sarcinile, în alte zile pot părea „în ceaţă". Factorii situaţionali joacă un rol esenţial (ex. desene atractive, culori vii, sarcini noi, interesante s-ar putea să-i

ajute să menţină atenţia centrată). Aceşti copii au dificultăţi în a-şi focaliza atenţia într-un mediu complex, de exemplu o clasă gălăgioasă. O parte din aceşti copii sunt distraşi de propriile gânduri şi senzaţii. Aceştia din urmă produc foarte rar probleme în clasă; ei pur şi simplu intră într-o stare „ca de transă" (reverie). Atenţia slab susţinută sau persistenţa defectuoasă la efort în sarcini se observă frecvent în faptul că acest copil se plictiseşte repede în sarcini repetitive, trece de la o activitate neterminată la alta, îşi pierde frecvent concentrarea în sarcini lungi şi nu reuşeşte să finalizeze fără supervizare temele de rutină date în clasă.

Multe cercetări sugerează că aceşti copii prezintă o variaţie considerabilă în calitatea, corectitudinea şi viteza cu care realizează temele impuse. Acest lucru se reflectă în performanţele şcolare care sunt destul de inconsistente în timp, în special sarcini repetitive.

Nu toate cazurile de neatenţie pot fi tulburări de hiperactivitate. Unii copii pot dezvolta probleme atenţionale secundar unei tulburări de limbaj, citire, pronunţare, scriere sau matematică. Pot apărea astfel probleme şi la copiii care sunt depăşiţi de sarcinile pe care trebuie să le îndeplinească (ex. copiii cu retard mintal, întârzieri în dezvoltare) sau la copiii cu preocupări depresive sau gânduri anxioase.

2. Impulsivitatea

Acest simptom central reflectă o absenţă generală a autocontrolului. Este îndoielnic faptul că aceşti copii creează probleme intenţionat/premeditat. Deşi înţeleg diferenţa

între bine şi rău şi pot cita o regulă a clasei, adesea „gândesc după ce fac ceva". Uneori acest lucru este de neînţeles pentru părinţi; aceştia nu-şi pot explica cum poate cineva care este destul de inteligent să se comporte aşa de „stupid" uneori. Deşi copilul se simte vinovat în legătură cu fapta, această vină este improbabil să prevină acţiuni viitoare similare.

Un copil obişnuit care se bate des la şcoală se asigură că nu-l vede profesorul când loveşte înapoi. Copiii hiperactivi răspund impulsiv şi din reflex, sunt adesea prinşi şi etichetaţi ca (agresori).

Datorită acestui stil impulsiv, copiii hiperactivi au o incidenţă mai mare a „predispoziţiei spre accidente".

În conversaţii aceşti copii nu pot să-şi aştepte rândul pentru a răspunde, adesea îi întrerup pe ceilalţi sau vorbesc peste ei. Sunt descrişi ca fiind frustraţi şi nerăbdători, răspund în clasă fără a ridica mâna, îşi manifestă exploziv mânia, încep să rezolve exerciţiile înainte de a citi toate instrucţiunile, sunt grăbiţi, fac erori de neatenţie. Copiii hiperactivi au dificultăţi de a urma instrucţiuni sau de a realiza temele în special când nu sunt supervizaţi. Aceste lucruri nu se datorează unor probleme de înţelegere verbală, tulburări de memorie etc. Se pare că instrucţiunile nu funcţionează în reglarea comportamentului acestor copii.

Social şi în activităţile de joc, aceşti copii au dificultăţi în a-şi aştepta rândul, probleme cu regulile ce implică control, nu sunt în general conştienţi de efectele acţiunilor lor asupra altora. Învaţă greu din propriile greşeli din moment ce

comportamentul lor este în principal din reflex şi de obicei nu-şi dau seama când „fac din nou o poznă".

3. Hiperactivitatea

Cea mai vizibilă caracteristică comportamentală în această tulburare este hiperactivitatea. Mamele acestor copii observă uneori hiperactivitate chiar înainte de naştere. Caracterul problematic al acestui simptom poate să nu fie remarcat până când copilul nu este plasat pentru prima dată într-o situaţie care necesită autocontrol al comportamentului (ex. grădiniţă). Toţi copiii mici sunt mai activi, dar aceşti copii sunt descrişi ca fără astâmpăr şi ca având dificultăţi în a se antrena în activităţi silenţioase precum citirea sau somnul de după-amiază. Ei par a se comuta mereu de la un lucru la altul, aparent plictisiţi şi având nevoie de mai multă stimulare.

Deşi copiii normali pot avea şi ei unele din aceste simptome, ceea ce caracterizează hiperactivitatea este gradul şi frecvenţa considerabil mai mare cu care se manifestă.

CÂTEVA STRATEGII ÎN ACTIVITATEA CU COPIII HIPERACTIVI

1. Daţi instrucţiunile mai clar şi mai scurt, în câteva cuvinte dacă e posibil. Repetaţi-le dacă este necesar. Vorbiţi mai puţin şi utilizaţi propoziţii scurte.

2. Specificaţi fiecare sarcină. Nu rostiţi mai multe instrucţiuni împreună, ci distinct, astfel încât copilul să le poată recepta separat.

3. Copiii hiperactivi nu pot să se concentreze până în finalul unui proiect. Atrageţi-le atenţia mereu şi susţineţi-i să termine sarcina. Este important să termine ce au început, chiar dacă nu termină toate temele.

4. Utilizaţi materiale atractive şi interesante, în mai multe modalităţi senzoriale: vizual (culori vii), auditiv etc.

5. Reduceţi stimulii distractori din clasă. O clasă în care sunt multe afişe pe pereţi, obiecte atârnate etc. este atractivă pentru un copil obişnuit. Un copil hiperactiv se simte confuz şi distras într-un astfel de mediu pentru că el nu poate organiza toţi aceşti stimuli deodată.

6. Ajutaţi copilul să-ţi organizeze materialele pe bancă, să-şi definească propriul spaţiu, locul fiecărui obiect.

7. Reduceţi zgomotul şi mişcarea în clasă dacă este nevoie. Aşezaţi copilul în bancă cu un/o coleg/ă foarte liniştit(ă).

8. Planificaţi bine activităţile. Faceţi un plan dinainte gândindu-vă ce veţi face când copilul nu mai poate sta locului, când nu mai poate urmări lecţia.

9. Recompensaţi răspunsurile corecte. Aceşti copii au nevoie de mai multă încurajare decât alţii.

10. Atunci când îi lăudaţi fiţi specific. Nu spuneţi „Foarte bine!", ci „Bravo, ai pus toate cuvintele la locul lor!"

11. Dacă nu mai poate sta locului, lăsaţi-l să se mişte. Nu-i pedepsiţi luându-le pauza. Aceşti copii au mare nevoie de pauze în care să se mişte şi să se deconecteze.

12. Alternaţi perioadele active şi pasive în cursul orei. Acordaţi-le mai mult timp pentru a face tranziţia de la o activitate la alta. Avertizaţi-i când se apropie sfârşitul unei activităţi pentru a se putea acomoda la următoarea sarcină.

13. Pregătiţi aceşti copii pentru orice schimbare în rutina zilei. Este foarte important să aveţi o rutină. Ei nu sunt foarte structuraţi şi multe din dificultăţile lor apar din cauza confuziei, pentru că nu ştiu ce urmează, teama sau suprastimularea ca urmare a lipsei de structură. Exemplu: afişaţi orarul clasei şi repetaţi-l de mai mult ori cu copilul.

14. Găsiţi un spaţiu în care copilul poate să-şi revină şi să se reorganizeze atunci când nu se mai poate stăpâni în timpul orelor sau chiar în pauză.

15. Luaţi şi dvs. o pauză pentru că aceşti copii vă pot duce la epuizare.

16. Fiţi conştient de faptul că acest copil va avea momente dificile. Nu le luaţi personal! Ajutaţi-l să le depăşească şi să le recunoască înainte de a apărea.

17. Ajutaţi-l să-şi dezvolte propriile strategii atunci când comportamentul îi scapă de sub control, pornind de la întrebarea „ce vei face atunci când...".

18. Separaţi copilul de comportamentul său. Stima de sine la aceşti copii este o problemă. Ei simt nevoia de a fi iubiţi în ciuda problemelor pe care le au.

19. Susţineţi copilul în a-şi utiliza punctele tari în clasă. Dacă ştiţi că este bun la matematică, solicitaţi-l să dea răspunsuri la această disciplină.

20. Remarcaţi aspecte pozitive. Nu uitaţi să le spuneţi atunci când se comportă frumos.

21. Implicaţi părinţii în ceea ce faceţi. O relaţie bună cu părinţii va minimiza dificultăţile copilului. Recompensarea copilului acasă pentru comportamentul bun de la şcoală este extrem de utilă.

6. METODE DE INTERVENȚIE PENTRU COPIII CU TULBURĂRI DE COMPORTAMENT

Există o serie de copii în sistemul educațional, care au tulburări de comportament şi sunt plasați în şcoli speciale datorită tulburărilor lor emoționale. Ideea din spatele acestei decizii este că tulburările emoționale pe care le au sunt aşa de severe încât interferează cu abilitatea lor de a învăța. În consecință elevul este considerat ca având un handicap emoțional şi este plasat în învățământul special. Au fost încercate o serie de metode de intervenție la aceşti copii, dintre care cea mai cunoscută este modelul controlului comportamental bazat pe teoria lui B.F. Skinner. Acesta credea că copiii nu se nasc cu un comportament „rău", ci îl învață ca răspuns la mediu. De aceea, ceea ce a fost învățat poate fi şi dezvățat.

Pentru a înțelege copiii cu tulburări de comportament trebuie să răspundem la două întrebări:

1. Care sunt comportamentele tipice ale acestor copii?

2. Ce anume le cauzează?

Comportamente tipice:

- Nevoia de a controla;
- Furie/mânie nepotrivită cu situația;
- Violență/profanare;
- Neîncredere în autoritate;
- Apatie/depresie;
- Tendințe autodistructive.

Comportamente autodestructive:

- Abuz de substanțe;
- Automutilare;
- Provocare de bătăi;
- Anorexie;
- Fuga de acasă;
- Tentative de suicid.

Comportamente pasiv-agresiv – au 3 componente:

1. Copilul este de acord să urmeze instrucțiunile;
2. Nu face ceea ce trebuia să facă;
3. Acest *pattern* este repetitiv, nu un incident particular.

Nu toți copii care au tulburări comportamentale vor prezenta toate aceste simptome, ci doar o parte din ele.

Există două cauze majore ale tulburărilor de comportament:

1. Fiziologice: copiii au o tulburare fiziologică ce determină disfuncțiile comportamentale.

Unii copii sunt bolnavi mintal datorită unui defect din naştere sau a unei traume cerebrale datorate unei boli sau unui accident. Aceştia au nevoie de consiliere, terapie medicamentoasă şi de un plan de modificare comportamentală pentru a-şi controla comportamentul.

2. De mediu: comportamentul copilului este învățat ca şi rezultat al comportamentului celorlalte persoane din mediu.

Dacă copilul nu are o tulburare fiziologică, atunci comportamentele problemă sunt învățate.

Factori care pot determina comportamente problemă:

- unul sau ambii părinți sunt bolnavi mintal sau foarte iresponsabili, imaturi;
- abuz fizic, mental, sexual;
- abuz de droguri de către părinți;
- traume psihologice.

PRINCIPII ÎN ABORDAREA COPIILOR CU TULBURĂRI DE COMPORTAMENT

Răbdare şi profesionalism

Fără îndoială, copiii cu tulburări de comportament pot fi obraznici, impertinenți, agresivi, sau chiar periculoşi. De aceea este nevoie de foarte multă răbdare şi profesionalism în abordarea lor. Trebuie să ne amintim de ce se comportă aceşti copii astfel. Trebuie să nu luăm atacurile lor verbale personal şi să ne amintim că noi reprezentăm autoritatea, iar ei nu

respectă autoritatea şi nu au încredere în noi. Trebuie să le câştigăm încrederea în timp şi acest lucru durează.

Consistența

Este important să fim consistenți cu aceşti copii şi să creăm un **mediu predictibil** pentru ei. Structura este importantă pentru că de obicei mediul extraşcolar al acestor copii este foarte haotic. Dacă în şcoală creăm un mediu predictibil şi structurat, ei se pot relaxa.

Interesul pentru elev

Programele de control al comportamentului sunt eficiente, dar ele nu ar funcționa dacă nu există acest ingredient esențial, dacă profesorul nu este interesat de elev, dacă nu crede în el, dacă nu îi pasă de ce se întâmplă cu acesta. În acelaşi timp elevului trebuie să-i pese, să creadă în profesor şi să-l intereseze să se schimbe. Dacă acest tip de relație este stabilit, atunci modificarea comportamentală poate avea loc.

Simțul umorului

Unul din darurile cele mai de preț pe care le putem avea este capacitatea de a face haz de necaz. Multe probleme pot fi evitate prin apelul la umor chiar şi într-o clasă cu copii cu tulburări de comportament. Dacă profesorul are un bun simț al umorului, acesta îi poate învăța pe elevi să se amuze de diverse situații din viața de zi cu zi în loc să ia totul prea în serios.

Ca şi profesori avem un rol foarte important în viața unui elev, ca un adult care-i înțelege, căruia îi pasă de ei şi doreşte ca ei să aibă succes. Noi suntem cu ei 6-7 ore pe zi, 5 zile pe săptămână, pentru o perioadă de aproximativ 8 luni şi jumătate. Aceasta ne oferă o oportunitate importantă de a influența viața lor, de a-i schimba uneori mai mult decât o poate face orice alt adult.

Evitarea burn-out-ului (epuizării)

Un profesor care este interesat de elevi şi care este apreciat de aceştia poate uşor să ajungă la epuizare dacă nu este atent. Câteva cauze ale burn-out-ului sunt: pierderea profesionalismului, implicarea prea mare în problemele elevilor, a lăsa munca să interfereze prea mult cu viața personală şi cu părerea altor cadre didactice şi administrative.

a) Pierderea profesionalismului

Uneori profesorul poate să iasă din rolul său de cadru didactic/autoritate şi să ia atacurile verbale ale elevilor personal. Acest lucru se poate întâmpla uşor pentru că aceşti elevi au intenția de a te face să te simți atacat de multe ori. Dacă ei ne pot face să ne comportăm ca un egal de-al lor, ei au senzația că dețin controlul şi că noi nu avem dreptul să le spunem ce să facă şi ce nu. Atacurile zilnice, înjurăturile şi amenințările frecvente pot epuiza pe oricine. De aceea este bine să apelați la consilierul şcolar pentru a discuta aceste probleme. Pe lângă acest lucru este important

să reținem că aceşti copii au probleme, iar agresivitatea lor este direcționată spre **autoritatea** pe care o reprezentăm noi ca profesori şi nu spre persoana noastră în particular.

b) A te implica prea mult

Este forte uşor să se ajungă la o astfel de situație pentru un profesor care este dedicat soluționării problemelor acestor copii. Este dificil pentru un diriginte care de ani de zile a încercat să „salveze" un copil să-l vadă eşuând în final, ajungând la probleme cu poliția sau la exmatriculare. Este important să reținem că vom reuşi cu unii elevi, pe când pe alții nu-i vom putea ajuta şi indiferent ce vom face nu vom reuşi să-i schimbăm, ba chiar s-ar putea ca ei să ajungă într-o situație chiar mai rea decât sunt în prezent. Este important să ne ancorăm în succesele pe care le-am înregistrat şi nu în eşecuri.

c) Munca şi viața personală

Munca de profesor/diriginte poate interfera cu viața personală în cel puțin câteva moduri:

- Sentimentul că trebuie mereu să controlăm situațiile;
- Revărsarea frustrărilor şi furiei pe propria familie;
- Tratarea propriilor copii ca şi când ar avea şi ei tulburări de comportament.

Controlul situației

Una din cele ai importante realizări într-o clasă de elevi cu tulburări de comportament este aceea de a **menține controlul asupra situației** în condițiile în care ei încearcă

mereu să saboteze acest lucru. Dar atunci când părăsim şcoala partenerul de viaţă s-ar putea să aibă dificultăţi dacă menţinem această atitudine şi în familie. Poate mulţi dintre noi am auzit fraza „Nu mai eşti la şcoală!" de la familie, prieteni. Este important să putem lăsa „nevoia de control" deoparte atunci când plecăm din şcoală.

Revărsarea furiei şi frustrării pe alţii

Este destul de dificil să lucrezi cu elevi care te rănesc şi te frustrează prin înjurături şi insulte în fiecare zi. Chiar dacă încercăm să ne menţinem profesionalismul, se poate să avem din când în când senzaţia că „toată lumea este împotriva noastră". Acest sentiment ne rămâne de multe ori chiar şi după ce ajungem acasă şi, de altfel, nici nu este aşa de uşor să-ti reprimi toate frustrările când ajungi acasă după ce în fiecare zi ai de a face cu aceşti copii. O sugestie ar fi petrecerea a cel puţin o jumătate de oră fără familie înainte de a ajunge acasă pentru a reuşi să ne comutăm atenţia de la problemele de la şcoală.

Propriii copii

Propriii copii nu au tulburări de comportament (poate sunt şi astfel de situaţii...). În multe cazuri este uşor să uităm că propriii copii nu au tulburări de comportament. Copiii noştri au nevoie de iubire şi disciplină din partea noastră ca părinţi, nu ca şi diriginţi/profesionişti. Profesionistul trebuie să rămână la şcoală. Acasă sunteţi părinte.

PROGRAMUL DE CONTROL AL COMPORTAMENTULUI

Ideea centrală a programului este a-i învăţa pe elevi că ceea ce fac are consecinţe şi a-i învăţa să-şi controleze comportamentul.

Dacă un elev face ceea ce trebuie, acest lucru este urmat de consecinţe pozitive. Dacă nu face ceea ce trebuie, acest lucru are consecinţe negative. Elevul are control asupra acestor consecinţe pentru că ele se bazează pe comportamentul lui.

Acţiunile au consecinţe – este fraza care sumarizează acest program.

Copiii cu tulburări de comportament nu înţeleg, de obicei, că au control asupra comportamentului lor şi asupra consecinţelor acestuia. Au tendinţa de a blama pe alţii în loc să-şi asume responsabilitatea pentru ce li se întâmplă. Unii se simt chiar copleşiţi de sentimentul că lucrurile rele li se întâmplă pur şi simplu indiferent de ce eforturi fac pentru a le evita.

Rolul profesorului este acela de a-i învăţa cum să ia controlul asupra comportamentului lor şi asupra direcţiei în care o ia viaţa lor.

Cu excepţia cazului în care tulburarea de comportament are o bază biologică, comportamentul problemă este un răspuns învăţat la un mediu disfuncţional. Persoanele care sunt reprezentative în viaţa unui astfel de copil sau au autoritate în viaţa lui se comportă iresponsabil.

Comportamentul lui este un **mecanism de adaptare** care-i conferă un oarecare sentiment de control, chiar dacă pentru ceilalţi este un comportament antisocial. Ceea ce pentru ceilalţi este comportament problemă pentru el înseamnă doar a fi „normal".

Scopul nostru este de a-i învăţa *noi comportamente* de răspuns la mediul şcolar. Trebuie să-i învăţăm că, deşi comportamentul lor s-ar putea să funcţioneze acasă, acesta nu este acceptabil la şcoală şi trebuie să şi-l modifice.

Pentru a-i învăţa pe elevi noi comportamente se urmează doi paşi:

1. înregistrarea comportamentului actual, respectiv identificarea comportamentelor problemă
2. administrarea de recompense sau pedepse menite să modeleze comportamentul copilului spre a-l face mai adaptativ.

Scopul programului

Scopul programului este să-i înveţe pe copii să-şi controleze comportamentul. Nu presupune obiective academice. Elevul nu poate învăţa atâta timp cât comportamentul care-l opreşte să înveţe nu este modificat. Deoarece elevul a înregistrat eşec la şcoală atât academic cât şi personal, el a învăţat să nu-i placă şcoala. Trebuie să modificăm această atitudine prin a ne asigura că el înregistrează succes. Scopul acestui program este de a-l învăţa pe elev noi comportamente care să-i permită să înregistreze succes. Ceea ce vrem să-i învăţăm pe elevii noştri este că dacă doresc să se schimbe

pot avea succes în viaţă. Nimic nu este mai motivant decât progresul de la o atitudine de disperare şi neajutorare la ideea că succesul este într-adevăr posibil. Scopul acestui program nu este ca profesorul să se comporte cu elevii ca un părinte, ci a-i învăţa comportamente şi atitudini care să-i ajute să aibă succes la şcoală şi în perspectivă, în muncă.

Primul pas:

Înregistrarea comportamentului

Se înregistrează comportamentele elevilor în fiecare zi pe o *fişă de observaţie*. Acele comportamente problemă care se repetă frecvent vor constitui ţinta viitoare a intervenţiei. Accentul în acest sistem este pe *măsurarea obiectivă a comportamentului.*

Exemplu: se măsoară următoarele 4 aspecte de fiecare dată când elevii au oră cu un anumit profesor:

Punctualitate: elevul să fie responsabil cu privire la punctualitate.

Exemple:

- să fie la timp în clasă;
- să fie gata pentru oră după 3 minute de la intrarea profesorului în clasă.

Respect: elevul să respecte demnitatea şi autoritatea profesorului şi demnitatea celorlalţi elevi.

Exemple:

- utilizarea unui ton adecvat când se adresează profesorului;
- să nu-i distragă pe alţii de la activitate;
- să nu folosească cuvinte vulgare;

- să nu-i necăjească/agreseze pe ceilalţi elevi.

Reguli: elevul să urmeze toate regulile clasei/şcolii fără să comenteze.

Sarcini: elevii să finalizeze sarcinile date de profesor în clasă fără întrerupere sau refuz.

Exemple:

- să prezinte temele la timp;
- să urmărească instrucţiunile profesorului în clasă fără comentarii.

Principiul lui Premack

Un comportament mai puţin frecvent, dar dezirabil, poate să crească în frecvenţă dacă el se asociază cu un comportament de mare frecvenţă.

Exemplu: „Nu bei cafea dimineaţa decât după ce îţi faci patul".

Al doilea pas:

Tehnici de modificare a comportamentului

A. Tehnici bazate pe recompensă

Constau în asocierea comportamentului dorit cu o recompensă respectându-se regulile de aplicare a recompenselor, care vor fi prezentate mai jos.

B. Tehnici aversive

Constau în asocierea unui comportament dezadaptativ cu o penalizare sau cu un efect neplăcut care să apară în

momentul realizării comportamentului dezadaptativ. Se bazează pe ideea că asocierea comportament-efect va duce la întărirea legăturii cu apariţia efectelor adverse la realizarea viitoare a comportamentului în mod automat.

Time-Out

Comportamentul dezadaptativ se remite prin excluderea subiectului din mediul care, prin consecinţele care apar în acesta, întăreşte comportamentul dezadaptativ. Se face gradat, reducându-se intervalul de timp afară din mediul în care primeşte recompensa. Time-out-ul aplicat în exces determină reacţii fobice! Pentru copii se porneşte de la 10 minute la 3-4 ani şi se creşte cu 2 minute pentru fiecare an de vârstă.

Penalizarea

După efectuarea unui comportament dezadaptativ subiectul pierde anumite privilegii. Pentru a realiza acest lucru trebuie identificate privilegiile pe care acesta le are.

RECOMPENSE/PEDEPSE

Orice comportament este menţinut datorită **antecedentelor** şi **consecinţelor** sale şi, deci, o modificare a unui comportament implică manipularea mediului prin modificări ale antecedentelor şi consecinţelor lui. La baza acestor tehnici stă noţiunea de **întărire.**

O întărire este orice consecinţă a unui comportament. Aceasta sporeşte probabilitatea de apariţie a comportamentului.

Întăririle diferă de recompense în sensul că unele recompense pot funcţiona ca întăriri, altele nu (ex. ciocolata este o întărire potenţială). Pentru a stabili o întărire se poate porni de la o listă de întăriri potenţiale, discuţii cu părinţii, cu elevul, cei apropiaţi. După stabilirea întăririlor se procedează la testarea acestora.

Categorii:

I. Pozitive: urmează unui comportament şi îi cresc frecvenţa de apariţie

Negative: sporesc frecvenţa comportamentului prin faptul că există înainte, dar se retrag, se elimină (ex. comportament: cura de slăbire, întărirea negativă: scăderea în greutate)

II. Obiecte: mâncare, jucării, haine, casete, CD-uri etc.

Activităţi: vizionare de programe la televizor, sport, dans, băut, mâncat

III. Întăriri sociale (naturale): surâs, atenţie, salut, acord, lauda în faţa colectivului

Întăriri simbolice: itemi cu valoare simbolică care pot fi schimbaţi cu alţi itemi (ex. bani, jetoane, buline negre/roşii etc.)

Avantaje ale întăririlor sociale:

- uşor de administrat
- se pot administra contingenţial cu comportamentul de accelerat
- sunt fireşti, naturale

Metode de depistare a întăririlor potenţiale:

1. Întrebare/chestionare directă

Care sunt lucrurile care vă fac plăcere? Ce activităţi vă plac? Ce aţi vrea să vi se cumpere?

2. Selectare dintr-o listă mai generală de întăriri a celor care i se potrivesc (la copii mici desenăm pe cartonaşe un copil care mănâncă îngheţată, de exemplu).

3. Frecvenţa şi gradul de plăcere în realizarea unor activităţi

Cât de des v-aţi implicat în următoarea activitate în ultima lună? Cât de mult v-au plăcut următoarele activităţi în ultima lună?

Principii de administrare a întăririlor

1) Să survină imediat după efectuarea comportamentului.
2) Subiectul să realizeze că există o relaţie de contingenţă între activităţile sale şi întăriri.
3) Întăririle artificiale trebuie înlocuite treptat cu întăriri naturale.
4) Întăririle trebuie aplicate continuu în momentul dobândirii unei deprinderi şi apoi intermitent.
5) Trebuie administrate consistent (ex. mama să se comporte la fel cu tatăl)-inconsistenţa scade efectul întăririi.

Principii de administrare a pedepselor

1) Să survină imediat după efectuarea unui comportament dezadaptativ.

2) Să fie aplicată consistent.
3) Să fie de intensitate moderată.
4) Să nu afecteze relaţiile emoţionale între părţi.
5) Să fie completată de întărirea unui comportament adaptativ/pozitiv.

FIŞĂ DE OBSERVAŢIE A COMPORTAMENTULUI ELEVILOR

NUMELE ELEVULUI:_____ ŞCOALA:_____
DATA:_____ DISCIPLINA:_____

Nr. Crt.	Situaţia	Ce a făcut elevul? (COMPORTAMENT)	Reacţia profesorului	Cum s-a rezolvat situaţia?	Observaţii
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

7. ETICHETAREA

Etichetarea este o problemă complexă determinată de o clasificare care implică considerații nu numai ştiințifice, educaționale, ci mai ales emoționale, etice şi chiar financiare.

Cei care acceptă etichetarea argumentează necesitatea de a recunoaşte categoria şi a putea asigura condițiile necesare unei dizabilități - aceştia sunt în general doctorii, educatorii sau părinții. Pe de altă parte, acestea permit copiilor să îi recunoască şi să îi protejeze pe cei cu nevoi speciale. Această etichetare se referă nu la individ, ci la o anume categorie de boli sau handicap.

Cei care nu acceptă etichetarea au ca argument *excluderea* celor etichetați din categoria normalului; este afectată starea copilului şi poate să-i rănească eul; pot fi excluşi de la anumite activități sau sunt batjocoriți de colegi. De multe ori etichetarea are ca rezultat centrarea părinților şi educatorilor pe ceea *ce nu pot* copiii să facă şi nu pe ceea ce sunt capabili. S-ar putea ca o etichetă să fie o scuză

pentru un comportament neacceptat: „Elena face asta pentru că are probleme emoționale".

Etichetarea este un proces de stigmatizare în care cei care nu au un comportament acceptat sunt „marcați" pentru a putea fi evitați. Teoriile delimitează devianța ca un construct social şi nu ca o caracteristică legată de o anumită manifestare. Devianța este o consecință a aplicării de către alții a regulilor şi sancțiunilor. Deviantul este cel care şi-a primit eticheta; comportamentul deviant este comportamentul pe care oamenii îl etichetează.

Etichetarea privind intelectul se adresează în general activităților legate de mediul şcolar. În afara şcolii ei sunt capabili să se autogospodărească, să aibă grijă de frații mai mici, chiar să devină lideri de grup; putem să-i numim atunci **copii retardați de 6 ore**, căci ei au primit o etichetă într-un context social specific?!

O dată etichetat, se aşteptă de la un individ un comportament specific şi aceste aşteptări ale celorlalți le determină comportamentul într-o manieră alterată. În schimb, copilul se autocaracterizează pe baza celor ce spun alții despre el şi se comportă ca să le împlinească aşteptările.

Teoria etichetării şi modelul devianței sociale stă la baza stigmatizării - orice trăsătură individuală sau de grup care evocă răspunsuri negative sau punitive. Răspunsul social negativ față de oamenii cu dizabilități, imaginea nefavorabilă a lor şi autoevaluarea negativă sunt explicate prin diferențele negative (devianța).

Eticheta celor cu tulburări de intelect şi segregarea lor în medii speciale le dezvoltă o imagine diferită faţă de a celorlalţi copii.

Cercetările arată că influenţa cea mai importantă a etichetării este legată de imaginea de sine. Etichetarea dizabilităţii are două mecanisme care influenţează percepţia propriei persoane:

a) efectul direct asupra copilului, o etichetă negativă îl face să se perceapă ca neimportant, fără valoare

b) efectul indirect, prin faptul că ceilalţi se comportă diferit cu el ca rezultat al etichetei.

În domeniul educaţiei speciale, etichetarea şi stigmatizarea apar mai ales acolo unde copiii sunt amplasaţi în clase speciale ca urmare a unui diagnostic. Şansa modificării comportamentului se bazează pe modificarea frecvenţei sinapselor ca urmare a experienţelor de învăţare. **Comportamentul se poate modifica, etichetele nu. Dar ele pot fi descompuse în comportamente vizibile şi măsurabile asupra cărora se poate acţiona.**

Mediul la rândul lui influenţează propria percepţie la fel ca şi etichetarea, dacă nu chiar mai mult. O importantă componentă a mediului este comunicarea.

Comunicare ineficientă	Descrierea modalităţii	Exemple
1. Critica	Evaluarea negativă a celeilalte persoane, a atitudinilor sau acţiunilor sale.	„Tu eşti de vină – eşti singurul vinovat pentru dezastrul în care te afli."
2. *Etichetarea*	Folosirea etichetelor în caracterizarea unei persoane.	„Ce prostie. Vorbeşti ca o fată!" „Eşti exact ca toţi ceilalţi. Toţi sunteţi nişte insensibili."
3. Lauda evaluativă	A judeca pozitiv o altă persoană, acţiunile sau atitudinile ei.	„Întotdeauna ai fost o fată bună. Nu-i aşa că mă vei ajuta la examen?"
4. Oferirea de sfaturi	A oferi soluţii la problemele celeilalte persoane.	„Dacă aş fi în locul tău, cu siguranţă l-aş refuza." „Asta-i foarte uşor de rezolvat. În primul rând... "
5. Folosirea excesivă sau nepotrivită a întrebărilor	Întrebările închise sunt de cele mai multe ori bariere în comunicare; se poate răspunde la ele printr-un singur cuvânt.	„Când s-a întâmplat asta?" „Regreţi cele întâmplate?"
6. A da ordine	A ordona unei alte persoane să facă ceea ce vrei tu să facă.	„Fă-ţi tema imediat." „De ce? – Pentru că am spus eu."
7. Ameninţări	Încercarea de a comanda acţiunile celeilalte persoane prin avertizarea ei despre consecinţele negative care vor apărea.	„O vei face sau dacă nu... " „Încetează imediat, sau... "
8. Moralizarea	A spune unei alte persoane ce *ar trebui* să facă. „A ţine predici" unei persoane.	„Trebuie să-ţi ceri scuze de la el."
9. Abaterea	Distragerea de la interesele celeilalte persoane.	„Nu te mai gândi la ce s-a întâmplat. Hai să vorbim despre ceva mai plăcut."
10. Argumentarea logică	Încercarea de a convinge cealaltă persoană prin argumentare logică sau dovezi logice, fără a ţine cont de factorii emoţionali implicaţi.	„Uite cum stau lucrurile; dacă nu ai fi cumpărat X, ai fi putut merge vara asta la mare."

(după Băban, A., *Consiliere educaţională*)

Un alt fel de etichetare este cel pe care îl practică între ei copiii - în care unii sunt agresori şi alţii victime. Apare astfel şi o evitare, marginalizare de către ceilalţi a celor etichetaţi. Tăcerea celorlalţi este ineficientă şi temătoare; poate exista chiar un curent care intimidează şi care nu poate fi controlat de victimă, singură. De aceea e nevoie de ajutorul adulţilor.

Educatorii, profesorii şi chiar părinţii trebuie să identifice posibilele victime.

Ce ar trebui făcut:

- Să acţioneze imediat.
- Să asigure un sentiment de siguranţă pentru copil.
- Să monitorizeze propriul lor comportament sau agresivitate.
- Să prevadă modele corespunzătoare de rezolvare a conflictului.
- Să încurajeze independenţa şi autonomia copilului.
- Să fie sensibil şi responsabil când un copil este etichetat.
- Să ofere sugestii pentru rezolvarea situaţiilor problematice.
- Să dezvolte stima de sine(atât a victimei cât şi a „agresorului").
- Să nu tolereze jignirile, etichetele.
- Să creeze şi să respecte regulile pentru comportament responsabil a copiilor.

Un program care să ducă la scăderea etichetărilor este un program multidisciplinar în care sunt implicaţi mai mulţi factori şi se transmite acelaşi mesaj din mai multe părţi.

8. REPERE PRIVIND ABORDAREA COPILULUI CU DIFICULTĂŢI - CADRU NORMATIV

Documentele normative care reglează activităţile educative încurajează un demers educativ caracterizat prin participarea activă, conştientă şi responsabilă a elevilor în propria formare. Diferenţierea şi individualizarea demersului educativ sunt în această perspectivă scop şi mijloc în acelaşi timp. „Statutul şi sarcinile dirigintelui se modifică, accentul căzând pe rolul de iniţiator de proiecte educative, de promotor al cooperării, de coordonator al echipei educaţionale, devenind un manager real al clasei de elevi... Mai mult, parteneriatul educaţional ca set de intervenţie complementară apare ca o necesitate." (Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Consiliul Naţional pentru Curriculum, *Repere privind activitatea educativă - Ghid metodologic*, Bucureşti, 2001)

Acest citat care propune o nouă perspectivă asupra activităţilor educative este un prim argument pentru lărgirea abordării tradiţionale şi încurajarea diriginţilor de a trata cu mijloace noi problemele disciplinare din clasă.

Următorul argument vine din Ordinul nr. 4800 din 5 octombrie 2000 privind numirea consilierului pentru

activităţi educative şi extracurriculare, care reaminteşte necesitatea realizării prin intermediul activităţilor curriculare şi extracurriculare a interacţiunilor complexe dintre „cunoştinţe, valori, atitudini şi comportamente". În completarea acestuia, Ordinul MEC 3337 din 8.03.2002 vine cu precizări privind activitatea desfăşurată de consilierul pentru proiecte şi programe educative şcolare şi extraşcolare în cadrul unităţilor. Nu numai denumirea funcţiei, ci şi fişa postului, parte integrantă a Ordinului, direcţionează activitatea educativă în sensul aplicării „unor programe, proiecte de prevenţie şi intervenţie în conformitate cu starea disciplinară şi cu influenţele exterioare exercitate asupra copiilor".

Un alt argument ar fi actualitatea metodei proiectului, munca în echipă, învăţarea din experienţă recomandate în literatura de specialitate, prin opoziţie la şcoala autoritară centrată pe informaţie şi memorie. Metoda proiectului are numeroase avantaje dintre care amintim câteva: atragerea elevilor ca parteneri în educaţie, profesorul diriginte conduce, antrenează, propune dar deciziile sunt luate de grupul clasă, activităţile se finalizează cu rezultate concrete (texte, desene, expoziţii, jurnale, regulamente...), responsabilizarea multor elevi prin sarcini specifice, exersarea deciziei personale, într-un cuvânt, dezvoltarea personală. Nu este lipsit de interes să amintim aici posibilitatea învăţării unui comportament social prin activităţile în care elevii sunt sprijiniţi să fie atenţi la nevoile celorlalţi, să le respecte, să-şi dezvolte stima de sine, încrederea, gândirea

critică, să fie asertivi şi empatici în condiţii apropiate de situaţii reale de viaţă, ajungând la un comportament dezirabil. Proiectul permite în ultimă instanţă o foarte bună autocunoaştere şi autoevaluare care îi ajută să-şi identifice puncte tari şi puncte slabe, să se compare cu ceilalţi, să-şi corecteze comportamentul fără să fie obligaţi la aceasta. Pentru profesorul diriginte este un instrument important de observare formativă.

În ceea ce priveşte lucrul în echipă reamintim că „Regulamentul de organizare şi funcţionare a unităţilor de învăţământ preuniversitar", 2001, cap. III.5, se referă la constituirea consiliului clasei ca formă de lucru în condiţiile în care problemele educative au devenit atât de complexe, influenţele asupra comportamentului elevului atât de greu de cunoscut şi anticipat. Programul pe care îl propunem prin acest ghid ar putea fi o expresie a atribuţiilor consiliului clasei de a stabili „măsuri educaţionale...pentru elevii cu probleme de învăţătură sau de comportament..." (Articolul 43 din Regulamentul amintit).

Referindu-ne la componentele activităţilor educative din programa pentru dirigenţie amintim componentele (A) şi (B), cu obiectivele propuse de Consiliul Naţional pentru Curriculum.

(A) Managementul clasei ca grup

Elevul să fie capabil:

- să-şi asume rolurile şi responsabilităţile ce-i revin în clasă;

- să respecte normele formale şi informale, regulamentele vieţii şcolare;
- să participe activ şi creativ la realizarea şi menţinerea unui spaţiu care să reflecte personalitatea grupului;
- să gestioneze eficient nevoile grupului, situaţiile conflictuale şi problematice;
- să elaboreze şi să respecte în grupul-clasă un sistem de valori morale şi socio-culturale în acord cu cele general acceptate.

(B) Dezvoltarea personalităţii

Elevul va fi capabil:

- să demonstreze autonomia în comportament;
- să-şi elaboreze şi să practice un stil personal, adecvat de autoexprimare;
- să demonstreze atitudini pozitive faţă de sine şi faţă de alţii;
- să dezvolte o imagine de sine pozitivă;
- să aprecieze obiectiv modele de personalităţi şi stiluri de viaţă;
- să dovedească în comportament responsabilitate faţă de sine, faţă de alţii, faţă de mediul social.

Obiectivele acestor componente pot fi atinse de temele din program care devin strategii de realizare, ele pot fi proiectate prin planificarea dirigintelui pe un termen mai lung.

Cadrul, formele, instrumentele, regulamentele au cunoscut în ultimul timp modificări care lasă consilierilor

pentru activităţi educative şi extracurriculare, diriginţilor, consiliilor claselor libertatea de acţiune prin care pot fi atinse obiectivele menţionate. Programul descris în ghid poate constitui o alternativă de succes.

9. ACTIVITATEA DE PREVENȚIE A TULBURĂRILOR DE COMPORTAMENT LA PREADOLESCENȚI

În activitatea de prevenție a copiilor cu tulburări de comportament am încercat o abordare psihosocială:

- particularități ale personalității(caracteristici individuale: particularități cognitive si afective, temperament specific, disponibilitatea muncii în echipa, motivația pentru activitate etc.), toate acestea reieşind din chestionarele aplicate clasei, desenele copiilor, joc de rol, poveştile compuse de aceştia .
- influențele mediului social: funcționarea independentă - a şti să faci, a şti să fii.

Inițial a fost întâlnirea, întâlnirea cu doza specifică de spontaneitate, de creativitate, în care atât noi, asistenții sociali, cât şi copiii, eram prezenți, aici şi acum, cu toată puterea, forța noastră, dar şi cu slăbiciunile noastre. Întâlnirea „de la mine spre tine", „de la tine spre mine", „de la noi spre ei", „de la ei spre noi" a devenit miezul întâlnirii. Grupul astfel format a început să funcționeze după

anumite reguli, membrii grupului interacționând şi influențându-se reciproc.

Cadrul şi modul în care a funcționat grupul, în care atât cuvântul cât şi acțiunea au avut loc, au mobilizat răspunsurile copiilor la situații noi, sau au dat naştere la răspunsuri noi la situații vechi.

Chestionarul aplicat - Scala de comportament adaptativ - ne-a permis ipoteza legăturii între factorii psihosociali. Am efectuat training-urile în mediul natural al copilului, în clasă şi ne-am axat pe unități de analiză şi observații globale.

Astfel am ajuns la concluzia că activitatea trebuie să se lărgească cu munca şi cu familiile şi fondarea unor centre, de activități libere pentru copii.

Analiza sistemului de comunicare la nivel şcolar a cuprins:

- şcoala - care a impus prezența dirigintelui la oră/clasă - cu dimensiuni necorespunzătoare;
- programul şcolar - ora de dirigenție, în cadrul programului şcolar zilnic - ultima oră a zilei de joi;
- aranjamente interioare - cele specifice desfăşurării activității şcolare (catedră, bănci nefuncționale);
- numărul de copii - 31: prea mare pentru o bună monitorizare a activității de grup;
- reguli de funcționare interioară - impunerea unui anumit comportament „de elev";
- decorații interioare - lipsa posibilității de a afişa materialul lucrat cu elevii;

- modul de lucru - în grupuri mici - dificultatea de a monitoriza activitatea tuturor grupelor în acelaşi timp ;
- utilizarea metodei participative - în locul celei frontale de la clasă.

Analiza interacţiunii între cadrele didactice a inclus: ierarhia între profesori, importanţa fiecărei materii şi exigenţele impuse de fiecare, modul de abordare „de la catedră" a copilului, nevoia de parteneriat, implicare şi distanţare optime, modul de percepere al celorlalţi, cunoştinţe lacunare în ce priveşte psihologia dinamică a grupului.

S-a evidenţiat şi nevoia de colaborare cu părinţii sub forma unui grup de suport(susţinere)prin întâlniri periodice cu tema: probleme de acasă, probleme de la şcoală. Realitatea dovedeşte că numai părinţii echilibraţi psihic pot creşte copii echilibraţi. Insuccesul şcolar, abandonul şcolar, agresivitatea, respingerea colegilor şi depresia copilului în concordanţa cu suportul familial(probleme mari de comunicare, ceartă, agresivitate, război rece).

CONCLUZII ŞI PROPUNERI

Obiectivul acestui proiect a fost prevenţia tulburărilor de conduită. În desfăşurarea activităţilor de grup cu elevii, am constatat că în adaptarea copilului la mediul său de viaţă coeficientul emoţional este decisiv.

La solicitarea cadrelor didactice, oferta noastră a fost de a depista problemele existente în colectivul respectiv şi de a propune modul de soluţionare a acestora.

Pentru desfăşurarea proiectului s-a dispus de:

1. O oră pe săptămână, în ora de dirigenţie, unde au fost prezenţi 31 de copii.
2. Sală de clasă, care datorită greutăţii aranjării ei pentru activităţi specifice nu a corespuns pe deplin necesităţilor.
3. Echipă de lucru formată din 2 asistente sociale şi un psiholog (supervizor).

Tipul de activitate ales a fost atelier-metoda participativă.

Temele dezbătute au fost:

Respectul
Acceptarea
Ascultarea
Autoaprecierea
Negocierea-rezolvarea conflictelor

De aceea, în evaluarea copiilor s-a aplicat şi scala de comportament adaptativ, care ne dă indicii asupra evoluţiei psihice a copilului. Cu cât copilul este în stare să empatizeze mai bine - să-l asculte pe celalalt, să-l respecte pe celalalt, să comunice mai bine cu celalalt, să ţină cont de sentimentele celuilalt, să lucreze în echipă -, cu atât va reuşi să-l înţeleagă pe celalalt şi va fi o persoană mai adaptată (fericită).

Ca observaţii generale la comportamentul copiilor s-a constatat dorinţa de autoafirmare - exprimată prin dorinţa de a fi luaţi în seamă şi toleranţa scăzută - exprimată prin neacceptarea celorlalţi, acesta fiind un comportament specific vârstei, dar amplificat de lipsa de afectivitate a persoanelor din anturajul lor.

Activitatea cu copiii a dus la identificarea a patru tipuri de atitudini în relaţia adult-copil:

- critica - comentariu personal, caracterizat prin expresii negative şi reproşuri;
- disprețul - transmite antipatie, induce umilirea celuilalt, este un gen de provocare;
- justificarea - adânceşte conflictul prin reproşurile orientate spre celalalt în dorința de apărare (justificare) a propriilor acțiuni;
- rezistența - fuga de situație, retragerea în indiferență prin ridicarea unor ziduri în relația cu celălalt.

Clasa a fost prezentată ca fiind o clasă problemă, cu 31 de copii turbulenți, care nu permit desfăşurarea lecțiilor într-un climat corespunzător. (BALANŢA - fig. 1).

Prin munca în grup s-a reuşit o echilibrare a imaginii clasei, ceea a permis diferențierea comportamentului copiilor. (BALANŢA - fig. 2).

După încheierea activității la clasă s-a concluzionat că, față de imaginea inițială (clasă în întregime turbulentă), există un număr relativ redus de copii cu probleme majore. (BALANŢA - fig. 3).

Situația reală după cele 12 şedințe se prezintă astfel (vezi fig. 4).

Din totalul de 31 de copii, 6 prezintă probleme grave de comportament şi necesită intervenție de specialitate, 10 copii au un comportament echilibrat, iar 15 copii sunt influențabili, oscilând între grupul celor 10 şi al celor 6. Orientarea şi determinarea unui comportament echilibrat

pentru cei 15 se va putea realiza numai prin înființarea unor grupuri de sprijin pentru copii şi pentru părinți, prin munca în aceste grupuri evitând accentuarea problemelor de conduită.

Pentru realizarea în condiții optime a acestor tipuri de proiecte se propune:

1. Alocarea unui spațiu adecvat, care să permită rearanjarea uşoară a sălii (mobilitate în aranjarea sălii).
2. Alocarea unui timp suficient pentru desfăşurarea activităților; 2 ore săptămânal (120 minute).
3. Temele dezbătute în cadrul acestui proiect trebuie reluate în cadrul grupurilor de sprijin pentru aprofundarea şi însuşirea lor în vederea socializării copiilor, a conştientizării şi determinării lor de a le pune în practică zi de zi.

CONCLUZII GENERALE REZULTATE ÎN URMA DESFĂŞURĂRII ACESTUI PROIECT

Se constată necesitatea depistării din timp a cazurilor de tulburări de conduită. Prin intervenția din timp prin proiecte de prevenție a tulburărilor de comportament se pot determina, pe de o parte, cazurile care necesită intervenție strictă de specialitate (psiholog, psihoterapeut, psihiatru), iar prin munca de grup se poate echilibra comportamentul copiilor, suplinind lipsa suportului din partea colectivității şi totodată punându-le la dispoziție (învățându-i) modul de abordare şi deschiderea pe care şi

ei trebuie să o manifeste faţă de cei din jur, valorile reale ale societăţii.

Prin aplicarea proiectelor de prevenţie copiii pot fi responsabilizaţi, pot fi făcuţi să conştientizeze care este valoarea lor reală şi faptul că nu există un conflict „real", care nu poate fi rezolvat prin negociere, între părinţi şi copii, între copii şi profesori. Copiii percep acest conflict, (apărut pe fondul problemelor sociale, de familie) datorită lipsei de comunicare, a necunoaşterii modului de abordare a problemelor cu care ei se confruntă.

O dată identificate şi înţelese nevoile, din timp, prin metode specifice copiii pot fi sprijiniţi pentru a se dezvolta echilibrat, ceea ce implică evitarea abandonului şcolar, a delicvenţei juvenile, a consumului de alcool şi droguri.

Prevenţia şi intervenţia specializată pe aceste teme sunt un proces de durată, ale cărui rezultate se văd în timp, dar care cu certitudine determină dezvoltarea unei societăţi viitoare sănătoase.

Pentru a obţine rezultatele dorite este necesar să se realizeze astfel de grupuri suport şi pentru părinţi, dar şi pentru profesori, pentru a exista o susţinere în paralel a categoriilor principale implicate în dezvoltarea armonioasă a copiilor. De asemenea trebuie avute în vedere şi dezvoltarea altor genuri de proiecte care să vină în completarea proiectelor de prevenţie.

Intervenţia pentru asigurarea unei copilării echilibrate, în formarea unui tineret responsabil şi conştient de rolul lui este o investiţie de durată dar obligatorie pentru viitor.

DIN A TE CUNOAŞTE DECURGE A TE IUBI ŞI A TE IUBI ÎNSEAMNĂ A TE ACCEPTA

BALANŢA

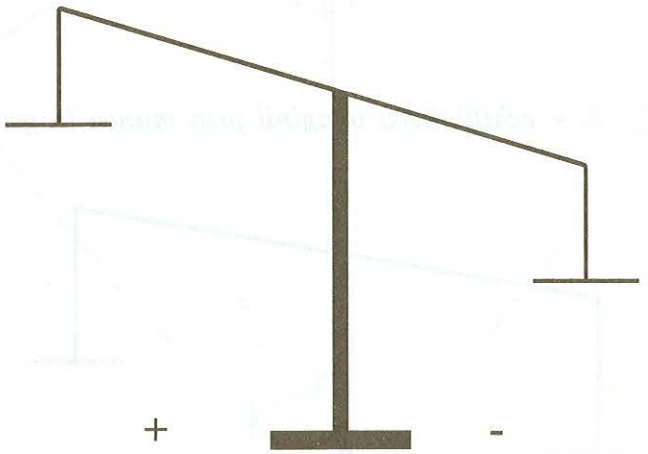


Fig. 1. – imaginea iniţială a clasei, aşa cum a fost ea descrisă de profesori: imagine negativă, clasa fiind etichetată ca şi clasă „problemă", cu elevi turbulenţi.

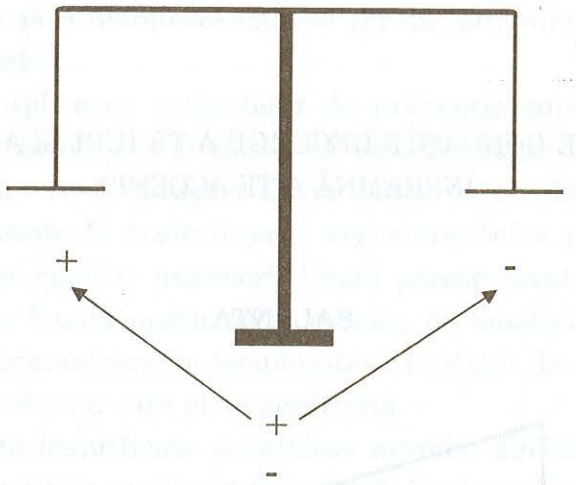


Fig. 2. – echilibrarea imaginii prin munca în grup.

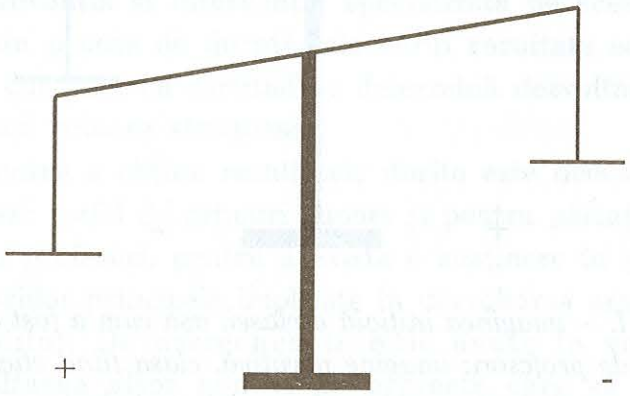
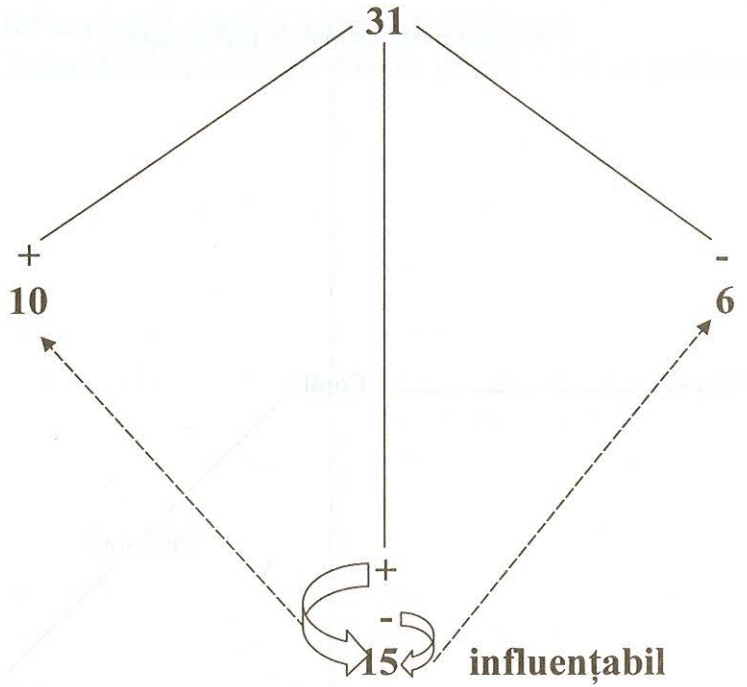


Fig. 3. – rezultate reale ale clasei după 12 şedinţe de muncă în grup: s-a depistat un număr mai mic de copii cu probleme de comportament.

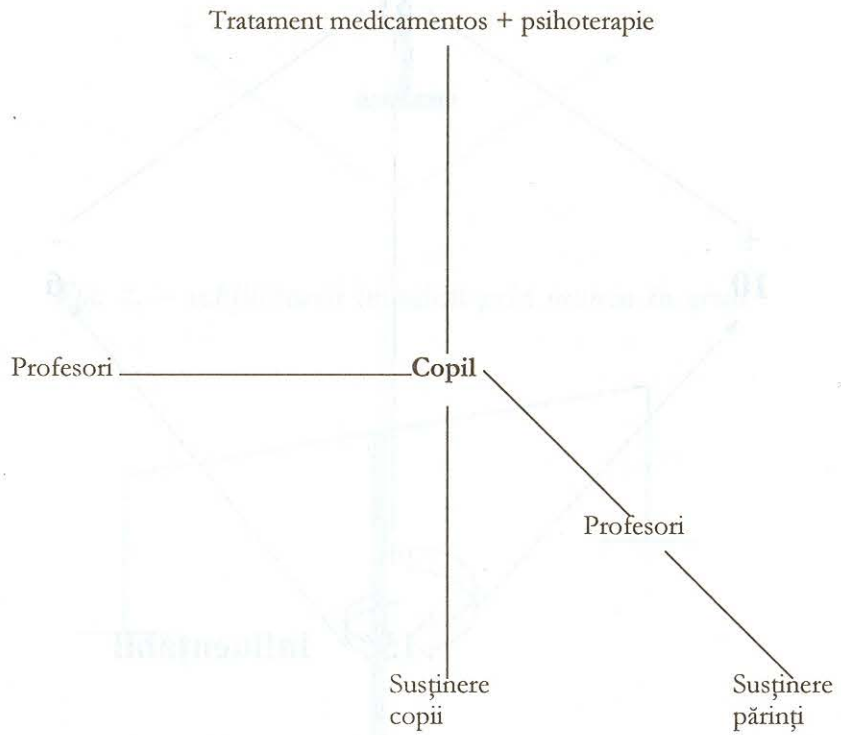
REZULTATE OBŢINUTE DUPĂ 12 ŞEDINŢE



S-a constatat că din totalul de 31 copii catalogaţi ca având tulburări de comportament, 6 copii necesită tratament de specialitate, 15 copii sunt influenţabili şi au nevoie de suport (prin grupuri de sprijin) pentru a evita orientarea spre cei 6, iar 10 copii au un comportament echilibrat.

CONCLUZII

Diagnostic:



S-a constatat necesitatea:

- îndrumării spre tratament medicamentos şi psihoterapie a unui număr redus de copii (faţă de atenţionarea iniţială);
- înfiinţării unor grupuri de susţinere pentru copiii influenţabili, pentru părinţi şi profesori;
- îmbunătăţirea relaţiei directe dintre copil şi profesori.

10. MESAJE DE RĂMAS BUN

C. D.: Rămas bun, mi-a plăcut colaborarea cu dumneavoastră, mi-ar plăcea să mai veniți pe la clasa noastră.

C. R.: Îmi pare foarte bine că v-am cunoscut, nu numai că ne-ați scăpat de orele în plus de mate ci şi pentru că ne-ați propus subiecte interesante şi amuzante. Sincer îmi pare rău că plecați, aş vrea să ştiți că-mi sunteți amândouă dragi.

Cu drag, C.R.

C. S.: Îmi pare f. rău că v-am dezamăgit. De-abia acum îmi dau seama de cele întâmplate.

Chiar dacă v-am dezamăgit, simt că m-am ataşat de dumneavoastră.

La revedere, S.

C. A.: Rămas bun şi sper să ne mai întâlnim din partea Alexandrei. Baftă pentru găsirea unei clase mai normale decât „clasa" mea.

Pa.

C. P.: Îmi pare rău că nu o să ne **m-ai** predați. Ați fost cele **m-ai** bune profesoare pe care le-am întâlnit vreodată.

Vă iubesc mult! P.

C. A.: Mi-a părut bine că ne-am cunoscut şi îmi pare rău că ne-am despărțit.

C. R.: La revedere, **mia** plăcut să fac oră cu voi.

Vă mulțumesc mult.

D. V.: Îmi pare rău că veți pleca încă nici nu v-am uita dar nu vă voi uita ni când pentru că mi-ați rămas în gând.

D. A. - A.: Îmi pare foarte rău că nu mai putem să facem ore cu dumneavoastră, pentru mine cel puțin este o durere enormă pentru că chiar mi-ați plăcut. Aş vrea să sper că vom mai face măcar o oră cu dumneavoastră unde colegii mei să fie cuminți. Cu drag, A.

F. G.: La revedere dar nu pentru totdeauna că eu promit că o să vorbesc cu diriginta să veniți înapoi.

F. K.: C.: O SĂ-MI FIE DOR DE VOI ŞI SPER SĂ NE MAI ÎNTÂLNIM. GOODBYE C.

F. O.: Vreau, în primul rând, să îmi cer scuze că nu am fost excelentă la orele dumneavoastră. Sper să îmi acceptați scuzele. Vreau să vă spun că ați fost excelente şi v-ați

comportat cinstit față de noi. Cu părere de rău vă spun la revedere şi sper să ne mai întâlnim la ore cu dumneavoastră.

G. I.: Vreau în primul rând să vă spun că ați fost foarte drăguțe cu noi şi vă mulțumim că ați avut răbdare cu noi. Să ştiți că mie îmi pare foarte rău că nu vom mai face cu dumneavoastră.

Sunteți foarte drăguțe!!!!!!!!!!

H. R.: Vă mulțumim pentru orele care le-am petrecut împreună şi vă urez un an bun, fericit dumneavoastră şi la familiile dumneavoastră şi sper să ne mai vedem şi să avem ore împreună.

L. T.: Rămas bun şi sper să ne mai întâlnim.

Cu respect, L. T.

Vă mulțumim pentru tot ce ne-ați făcut şi în felul în care ne-ați tratat. Vă mulțumesc în numele tuturor colegilor şi vă spun că-mi va fi dor de voi şi de faptele pe care le-ați făcut în timpul acesta. LA REVEDERE

M. L.: Vă mulțumesc că m-ați suportat şi îmi cer scuze că v-am supărat. Mircea

M. I.: Îmi pare foarte rău că plecați. Ați fost foarte bune cu noi, dar ştiu că noi am fost răi, chiar foarte răi şi am vrea ca din partea clasei să vă cerem iertare pentru tot ce ați făcut şi cred că meritați un premiu care să facă să

renască tot ce e mai bun, tot ce e mai frumos şi în încheiere aş vrea să vă spun „la revedere" şi sper că o să ne mai întâlnim.

O. C.: **Va-ți** comportat foarte frumos cu noi. Şi sunteți foarte drăguțe. Vă mulțumesc.

P. I.: Îmi pare foarte rău că nu mai faceți dirigenție cu noi, deşi poate uneori nu v-am respectat după cum trebuia, dar oricum eu vă mulțumesc mult pentru că am învățat multe de la dumneavoastră, şi m-am simțit bine chiar dacă nu am putut să mă desfăşor cum am vrut din cauza unor colegi. Pentru mine ați fost foarte importante şi vă mulțumesc. Cu drag Iulia.

R. P.: Rămas Bun

P. D.: Am un buchet
Dar nu e complet
O floare lipseşte
Care Anca se numeşte

Am un buchet
Dar nu e complet
O floare lipseşte
Care Luci se numeşte

R. A.: Îmi pare bine că am făcut ore împreună şi ne-am mai liniştit şi noi. Vă mulțumim că ați avut răbdare să faceți ore cu noi.

S. B.-I.: Mulţumim că va-ţi ocupat de noi şi am colaborat împreună.

S. B. V.: Îmi pare foarte rău că plecaţi, sper că o să mai veniţi la noi.

S. A.: Vă iubesc şi vă rog să mai veniţi să mă mai vedeţi. Mi-aţi fost prietene adevărate.
Nu-mi plac despărţirile, îmi vine să plâng.

Ş. R.: Vă mulţumim că v-aţi străduit să ne ajutaţi şi că ne-aţi iubit. Sper că amintirea clasei noastre să nu o uitaţi.

T. M.: Eu rămân, voi aţi plecat. Dar prietenia noastră tot a rămas.

V. I.: Vă mulţumim pentru aceste ore în care ne-aţi făcut să ne simţim bine chiar dacă colegii mei nu s-au comportat civilizat, dar uneori aceste ore au fost şi hazlii atunci când a trebuit să jucăm scene şi îmi pare rău că trebuie să ne despărţim mai ales în astfel de circumstanţe, **a-şi** vrea să ne revedem curând. La revedere, cu drag, Ioana Vele.

V. A.: Rămas bun

11. EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ

Activităţile propriu-zise se desfăşoară sub forma unui sistem de întâlniri structurat într-o unitate educaţională formată din mai multe ateliere, care pot fi introduse în proiectul anual de activitate al dirigintelui. Activităţile presupun o abordare în echipă cu psihologul şcolar, o colaborare cu consiliul profesorilor clasei în vederea armonizării cerinţelor educaţionale ale cadrelor didactice, în vederea evaluării programului şcolar şi a comportamentului fiecărui elev şi a stabilirii programelor-activităţilor de dezvoltare a elevilor. Sistemul de ateliere are ca scop autocunoaşterea, relaţionarea pozitivă, comunicarea şi modificarea comportamentelor spre cele dezirabile. Fiecare întâlnire este urmată de o discuţie cu cel care supervizează programul, care va consilia în legătura cu eventualele schimbări de program impuse de situaţiile concrete apărute. Supervizarea de către o persoană specializată în munca cu grupurile este o nevoie stringentă.

În întâlnirile prezentate mai jos descriem activitatea propriu-zisă, produsele copiilor în aceste activităţi fiind prezentate în anexe. Menţionăm că am păstrat variantele originale, fără intervenţii de corectare ortografică şi lingvistică.

PARTEA I

Întâlnirea pregătitoare

În prima ora de dirigenţie se va aplica un chestionar cu scopul de a identifica nevoile de socializare a copiilor. Acest chestionar de debut are ca temă comportamentul în cadrul familiei şi în relaţie cu colegii: funcţionare independentă, vestimentaţie, igienă, participare la activităţi gospodăreşti, asumarea responsabilităţilor şi rezolvarea sarcinilor, atitudinea faţă de sentimentele altora şi respectiv faţă de propriile aşteptări. Chestionarul se întocmeşte cu sprijinul psihologului şcolar. În funcţie de datele care rezultă în urma prelucrării chestionarului se proiectează activităţile pentru orele următoare de dirigenţie.

Întâlnirea 1

În activitatea noastră, interpretarea datelor a scos în evidenţă următoarele concluzii şi deficienţe: lipsa asumării responsabilităţilor, lipsa respectului faţă de colegi, atitudini şi comportamente jignitoare la adresa colegilor, lipsa abilităţilor de ascultare. De aceea tema primei ore de dirigenţie a fost „Regulile comunicării". Scopul întâlnirii a fost conceperea unui regulament care a fost redactat pe o foaie de flip-chart şi a fost afişată în clasă pe tot parcursul întâlnirilor, fiind evocat de fiecare dată când elevii erau tentaţi să îl încalce (de ex. anexa 1).

Întâlnirea 2

Întâlnirea 2 avut ca scop realizarea simbolului personal, încadrarea lui în simbolul de grup şi crearea unei poveşti

de grup în care să apară simbolurile individuale. Obiectivele activităţii din această oră vizează găsirea unui simbol reprezentativ pentru personalitatea fiecărui copil, exprimată prin desen, familiarizarea elevilor cu munca de echipă şi realizarea coeziunii de grup, posibilă datorită lucrului în echipă. După găsirea simbolului personal, elevii au fost împărţiţi pe grupe (4-5 elevi într-o grupă) şi li s-a propus crearea unei poveşti de grup în care să apară simbolurile individuale.(de ex. anexa 2, 3).Pe parcursul activităţii de grup se monitorizează respectarea regulilor comunicării, care facilitează socializarea, iar în cazul în care apar noi reguli, acestea sunt trecute pe lista iniţială. Pe parcursul acestei activităţi elevii se obişnuiesc să fie atenţi la colegii lor, să-i respecte şi să ţină cont de părerea lor.

Întâlnirea 3

Întâlnirea 3 a avut drept scop prezentarea personală a simbolurilor de către fiecare elev în parte. Elevii au prezentat o mică descriere a simbolului personal, împărtăşind motivul alegerii acestuia.

Întâlnirea 4

Întâlnirea 4 a avut ca scop punerea în scenă a poveştii create anterior pe o scenă improvizată în clasă. S-au pregătit împreună cu clasa elemente de recuzită şi costumaţie, care să facă prezentarea poveştilor interesantă (fulare, basmale, voaluri, curele, jucării etc.). Elevii au lucrat în grupele iniţiale împărţindu-şi rolurile, alegându-şi recuzita scenariului. După finalizarea pregătirilor a avut loc spectacolul propriu-zis, fiecare

grup de elevi şi-a prezentat povestea în faţa clasei. Pe parcursul activităţii s-a observat atent comportamentul elevilor(de ex. anexa 3 - textul poveştilor din grupele de lucru).

Întâlnirea 5

Întâlnirea 5 a avut ca scop autoaprecierea individuală şi de grup. Activitatea a constat în notarea pe baza unei grile distribuite grupelor (de ex. anexa 4) şi în care apar pe verticală regulile comunicării, iar pe orizontală numele elevilor din grupele de lucru (notele se stabilesc între 4 şi 10). Se exersează respectul reciproc, autocunoaşterea, evaluarea, comunicarea. Ei şi-au apreciat comportamentul individual şi nota s-a trecut în grilă prin negociere cu colegii de grup. De aceea au apărut corecturi. S-a făcut totalul pe orizontală şi pe verticală, s-a comentat fiecărei grupe împreună cu clasa. S-au făcut aprecieri de comportament individual şi de grup.

La sfârşitul întâlnirii s-au împărţit recompense care au semnificaţia unor întăriri pozitive primare (bomboane, ciocolată etc.) şi secundare (laude).

Întâlnirea 6

Întâlnirea 6 a avut drept scop actualizarea întâlnirilor anterioare şi realizarea aprecierilor personale şi de grup în funcţie de acestea. S-au pregătit fişe/planşe cu atitudini şi comportamente extrase din chestionarul aplicat la început şi reactualizate pe parcursul întâlnirilor anterioare. Aceste atitudini şi comportamente au fost notate pe verticală în cuvinte/expresii cheie, iar întâlnirile desfăşurate pe orizontală (de ex. anexa 5).

PARTEA A II-A

Întâlnirea pregătitoare

În întâlnirea pregătitoare s-a aplicat clasei un chestionar familial (de ex. anexa 6). Elevii au fost încurajaţi să răspundă fără teamă, respectând realitatea evocată de întrebările din chestionar.

Întâlnirea1

Elevii au fost împărţiţi pe grupe, altfel decât în prima parte. S-a urmărit prin această nouă regrupare să obişnuim elevii să interacţioneze cu alţi colegi de clasă. S-a împărţit grupelor un număr de 8 bilete cu proverbe. Sarcina de lucru le cerea să lipească aceste bilete pe un poster în funcţie de importanţa lor pentru a ilustra un comportament civilizat(de ex. anexa 7 - lista proverbelor).

Întâlnirea 2

Posterele realizate în întâlnirea anterioară au fost afişate pe pereţi şi fiecare grupă a explicat pe rând în faţa clasei printr-un reprezentant motivul ierarhizării proverbelor în acel mod. În acest fel elevii sunt încurajaţi să exerseze exprimarea unei opţiuni de grup, să susţină cu argumente această alegere, să se consulte cu colegii de echipă (de ex. anexa 8 - ierarhizarea proverbelor pe postere).

Întâlnirea 3

În această întâlnire, grupele nou constituite au fost instruite să creeze o nouă poveste, în care să se regăsească aceste proverbe (de ex. anexa 9 - poveşti cu proverbe).

Întâlnirea 4

Acestă întâlnire s-a desfăşurat în mod asemănător cu întâlnirea a 4-a din prima parte, respectiv fiecare grupă a prezentat dramatizarea poveştii create în întâlnirea anterioară, folosindu-se elemente de recuzită.

Întâlnirea 5

Pe parcursul acestei ultime întâlniri au fost reluate chestionarele de debut, care au fost comentate cu elevii, în special în ceea ce priveşte schimbările survenite după activitățile desfăşurate împreună. S-a discutat, s-a comentat cu elevii, urmărindu-se mereu respectarea legilor comunicării. La final s-a cerut un feed-back prin redactarea unor mesaje de rămas bun (care se regăsesc în prima parte a lucrării).

ANEXE

ANEXA 1

LEGILE COMUNICĂRII

NE RESPECTĂM UNII PE ALȚII

NE ASCULTĂM UNII PE ALȚII

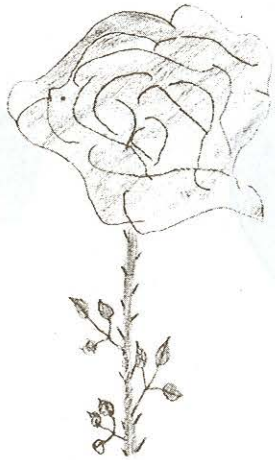
NU NE LOVIM

FACEM LINIȘTE

NU NE BATEM JOC UNII DE ALȚII

ANEXA 2A

ANDREEA



ANEXA 2B

IULIA

ANEXA 2C

IOANA

ANEXA 2D

IOANA

ANEXA 2E

Grupa II

~Povestea prieteniei~

„A fost demult un vis frumos
Cu un băiat și-o fată
A fost un vis cam dureros
De-l rămesc mă „IARTĂ"
A fost un vis născut în munți
Crescut la o cabană
Umbrit de brazi înalți, cărunți
Ce astăzi se destramă
De ce să destrămăm ușo
Voi vise pe pereți
În amintirea munților
Să rămână pe veci."

ANEXA 3

POVEŞTI CU SIMBOLURI DE GRUP

GRUPA I
POVESTE DE DRAGOSTE

Într-o după amiază înainte de asfinţitul soarelui, doi îndrăgostiţi s-au întâlnit în mijlocul păduriş, privind asfinţitul soarelui. Ei se iubeau foarte mult, de la un timp au văzut o stea căzătoare, punându-şi câte o dorinţă fiecare, deşi era aceeaşi dorinţă, ei nu ştiau că dorinţa lor era împlinită.

GRUPA a II-a
POVESTEA PRIETENIEI

A fost demult un vis frumos
Cu un băiat şi o fată
A fost un vis cam dureros
De te rănesc mă IARTĂ
A fost un vis născut în munţi
Crescut la o cabană
Umbrit de brazi înalţi, cărunţi
Ce astăzi se destramă
De ce vă destrămaţi uşor

Voi vise pe poteci
În amintirea munţilor
Să tăinuiţi pe veci.

GRUPA a III-a
DRUMUL SPRE IUBIRE

În vremurile îndepărtate trăia o prinţesă într-un castel uitat de lume pe malul unei mări. Prinţesa era gingaşă precum o floare. Plimbându-se pe malul mării se întâlni cu o bătrână care îi ceru ceva de mâncare în schimbul unui inel care o călăuzea spre marea iubire. Ea acceptă propunerea şi porni în căutarea marii iubiri.

În drumul ei, cu mintea întunecată şi ochii înecaţi în lacrimi, dădu de vrăjitoare care avea prizonier un prinţ. Prinţesa îi ceru vrăjitoarei să o lase să îl vadă pe prizonier şi îndată ce-l văzu se îndrăgosti de el. Atunci, vrăjitoarea îi propuse să-l dea coroana în schimbul libertăţii prinţului.

Aceasta a fost povestea marii iubiri a prinţesei.

GRUPA a IV-a
PUTEREA DRAGOSTEI

Era o zi însorită de mai. În grădină, pe o bancă, stăteau doi îndrăgostiţi, un băiat şi o fată. În timp ce florile vorbeau între ele şi îndrăgostiţii îşi făceau declaraţii, se auzise şi ciripitul păsărilor într-un târziu. Băiatul îi dăruise fetei un trandafir roşu ca să-i arate cât de mult o iubeşte, pentru că roşul semnifică dragoste şi luptă. Fata cum cuprinse trandafirul ţepos cu degetele ei albe şi catifelate se înţepase şi curse mult sânge cuprinsă de un fior rece care îi străpunse inima. Lângă bancă se afla-se o

lalea iar băiatul lua-se laleaua şi o dădu-se fetei în schimbul trandafirului. Printre sentimentele băiatului pa care i le spuse fetei se menționa-se că s-ar lupta şi cu un bou pentru ea.

GRUPA a V-a
FERMA DE ANIMALE

Un om pe nume George trăia pe marginea unei păduri. Lui îi plăceau foarte mult reptilele mici. În căsuța lui locuiau, alături de el, în borcane, un scorpion, o şopârlă şi un pui de rac. Într-o călătorie cu calul lui, pe care îl iubea foarte mult, întâlni o casă veche şi mare în care trăia un bătrân, aproape de moarte. El se opri din mers şi se duse să verifice dacă aceea casă este părăsită sau nu. În timp ce, George căuta dacă este cineva în casă, calul său păştea după o maşină. În timp ce el păştea, de după un tufiş ieşi un scorpion care îl muşcă pe cal de picior. După un timp, omul ieşind din casă, văzu că calul său este pe moarte. După o săptămână calul muri într-un spital de animale.

GRUPA a VI-a
PRIETENIA

Ne-am cunoscut lângă cele două case ale prietenilor noştri. Eram cei mai buni prieteni dar a apărut un copil care ne-a făcut cunoştință cu un alt copil. Am avut grijă de un câine pe care l-am găsit lângă un copac. El a fost rău dar l-am cumințit cu joarda. A devenit din ce în ce mai bun, după ce i-am găsit Nănaşul. După aceea l-am plimbat cu noi prin parcuri şi a prins un porumbel. Apoi l-am bătut pe nimeni altul decât câinele. Iar l-am bătut fiindcă a mâncat slănina bunicului. Bunicul a devenit furios şi a omorât câinele.

GRUPA a VII-a
FECIOARA

Într-o zi, o fecioară stătea la umbra unui măr visând cât de bine ar fi să aibă pe cineva lângă ea. Culesese un trandafir roş-aprins de pe câmpia cu flori.

Dintr-o dată o păsărică i se puse pe umăr, şoptindu-i ceva la ureche, iar fata începu să zâmbească. Păsărica îi spuse că cel pe care îl iubeşte o va cere în căsătorie. Era foarte cald şi i se făcu sete(fetei) şi gustă un măr roşu din pomul la umbra căruia stătea.

Prințul veni şi o luă pe fată, o duse la castel şi se căsătorise cu ea. Au trăit mult timp fericiți, poate şi azi, iar păsărica mergea în fiecare zi la geamul fetei şi mai stătea de vorbă cu ea.

„Am încălecat pe o căpşună şi v-am spus o mare minciună."

ANEXA 4A

GR. I — 4-10

	MIRCEA	[illegible]	Bogdan	Andrei	TOTAL
FACEM LINIȘTE	10	10	10	~~10~~ 9.	40
NE RESPECTĂM UNII PE ALȚII	10	10	10	~~10~~ 10.	40
NE ASCULTĂM UNII PE ALȚII	10	10	10	~~10~~ 9.	40
NU NE LOVIM	10	10	10	~~10~~ 10.	40
				TOTAL →	160

ANEXA 4B

TABEL 6 — DOREL | GR VI | 4-10

	DOREL	BOGDAN	REMUS	ANDREI	TOTAL
FACEM LINIȘTE	10	9	9	9	10
NE RESPECTĂM UNII PE ALȚII	9	9	9	10	9
NE ASCULTĂM UNII PE ALȚII	10	9	9	9	10
NU NE LOVIM	9	10	10	10	10
	35	37	37	TOTAL 38 →	39

ANEXA 5

ANEXA 3 (4/8)

5. AUTOAPRECIERE PERSONALĂ ȘI DE GRUP

CE ȚIE NU-ȚI PLACE ALTUIA NU FACE!

ÎNTÂLNIRI

CUVINTE CHEIE	1 SIMBOLUL PERSONAL, POVESTEA ÎN GRUP, LEGILE COMUNICĂRII	2 PREZENTAREA INDIVIDUALĂ A SIMBOLULUI ȘI MOTIVUL ALEGERII	3 PUNEREA ÎN SCENĂ A POVEȘTII	4 AUTOAPRECIEREA INDIVIDUALĂ ȘI DE GRUP A ACTIVITĂȚII
INIȚIATIVĂ			*	
• ATENȚIA MAI MARE DE 17 MINUTE	*			
• AJUTORUL DAT ALTUIA - BENEVOL - LA CERERE			*	
• ROLUL DE CONDUCERE	*			
• ÎMPĂRȚIREA LUCRURILOR CU ALȚII			*	
• NU EȘTI OBLIGAT SĂ FACI CEVREI			*	
• A ENERVA				*
• NEDREPTATEA				*
• RENUNȚAREA LA SARCINĂ				
• DESCURAJARE			*	
• NEPERMITEREA UNOR COMPORTAMENTE			*	

ANEXA 6

CHESTIONAR FAMILIAL

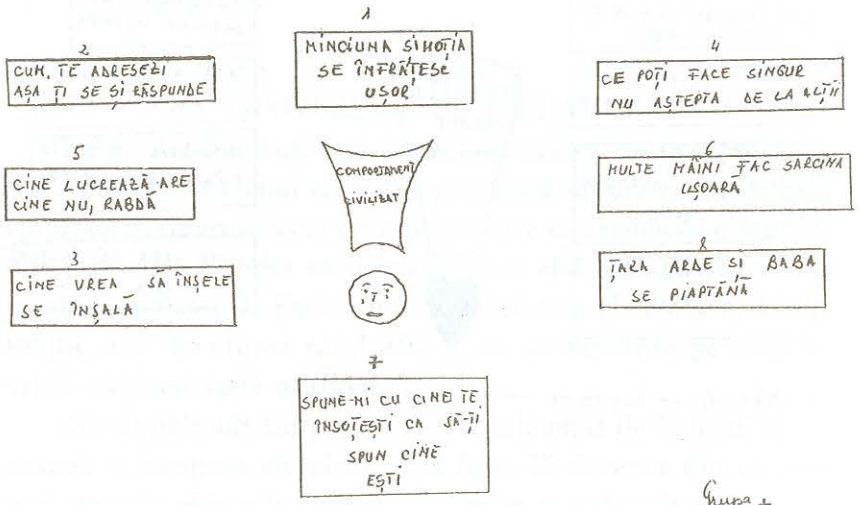
1. Cunoşti numele prietenilor părinţilor tăi?
2. Cunoşti numele a câtorva oameni care au pricinuit probleme părinţilor tăi?
3. Cunoşti numele rudelor pe care părinţii tăi nu le agreează?
4. Cunoşti concepţia de viaţă şi nivelul de credinţă al părinţilor tăi?
5. Cunoşti muzica preferată a părinţilor tăi?
6. Ştii care sunt cele trei filme preferate ale părinţilor tăi?
7. Ştii care sunt cele trei persoane importante din viaţa părinţilor tăi?
8. Ştii care a fost stresul cel mai mare în copilăria părinţilor tăi?
9. Poţi să enumeri situaţiile de stres ale părinţilor tăi?
10. Ştii ce îi deranjează cel mai mult pe părinţii tăi?
11. Ştii care sunt visele pe care părinţii tăi doresc să le înfăptuiască?
12. Ştii care sunt speranţele lor cele mai mari (referitor la tine)?
13. Părinţii tăi cunosc situaţiile de stres cu care te confrunţi în această perioadă?
14. Părinţii ştiu cine sunt prietenii tăi?
15. Părinţii tăi ştiu care sunt dorinţele tale pentru viitorul tău?

ANEXA 7

PROVERBE

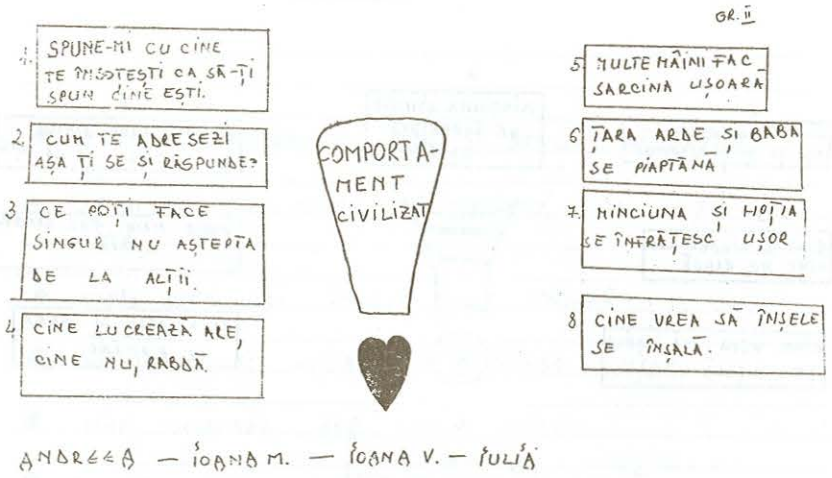
- CUM TE ADRESEZI, AȘA ȚI SE ȘI RĂSPUNDE.
- SPUNE-MI CU CINE TE-NSOȚEȘTI CA SĂ-ȚI SPUN CINE EȘTI.
- CINE VREA SĂ ÎNȘELE SE ÎNȘALĂ.
- MINCIUNA ȘI HOȚIA SE-NFRĂȚESC UȘOR.
- CINE LUCREAZĂ ARE, CINE NU, RABDĂ.
- MULTE MÂINI FAC SARCINA UȘOARĂ.
- CE POȚI FACE SINGUR NU AȘTEPTA DE LA ALȚII.
- ȚARA ARDE ȘI BABA SE PIAPTĂNĂ.

ANEXA 8A



Grupa 2
Hodișan Rares.
Horaiu Marius.
Crisan Radu.

ANEXA 8B



ANEXA 9

POVEȘTI CU PROVERBE

GRUPA I

POVESTEA UNUI BĂIAT

Într-o zi, o bunicuță îi povestește nepoatei sale despre faptele bune pe care ar trebui să le îndeplinească un om civilizat. Ea îi spuse că in tinerețe avea un iubit pe care ea credea că o iubește, dar într-o zi el vruse să o înșele cu o altă fată dar în loc să înșele, el se înșelă. Fata cealaltă nu știa că el mai avea o altă iubită, așa că, atunci când află și ea se supărase pe el și nu vruse să-l mai vadă niciodată.

Nu după mult timp el fusese demisionat de la locul lui de muncă și începuse să mintă și să fure. El devenea din ce în ce mai agresiv: zbiera la oameni, se droga și multe alte fapte rele. Nu își mai făcea de mâncare nu își spăla hainele și a ajuns un mare leneș dar pe lângă și un răufăcător. După câtva timp el fusese prins de poliție și dus la închisoare.

Rareș, Andrei

BIBLIOTECA METROPOLITANĂ
BUCUREȘTI
Filiala "B. P. HASDEU"
Str. Traian, Nr. 2, Sector 3
Tel./Fax: 320 08 76

GRUPA a II-a
PROVERBE PENTRU VIAŢĂ

În viaţă este foarte important modul în care oamenii comunică între ei şi comportamentul pe care îl adoptă în societate pentru că atunci când te adresezi cuiva nepoliticos chiar dacă acela nu este modul de adresare tocmai aşteptat de la persoana respectivă. Nu doar modul de comunicare este important ci şi persoanele cu care comunici. De aceea ar fi foarte bine dacă ne-am gândi de două ori când ne alegem prietenii pentru că nu degeaba se spune „Spune-mi cu cine te însoţeşti ca să-ţi spun cine eşti". Dacă un om vrea să înşele, întotdeauna îşi dă seama că de fapt până la urmă tot el se înşeală.

Minciuna şi hoţia se înfrăţesc uşor pentru că dacă tot ai ajuns să minţi înseamnă că ai fi în stare şi să furi. Dacă lucrezi ai şi nu duci lipsă, dar dacă nu ai rabzi.

Atunci când sunt mai multe mâini, sarcina este mult mai uşoară. Este foarte important să-ţi faci treaba singur şi să nu aştepţi de la alţii. Dacă este o problemă în ţară trebuie ca toţi oamenii să participe şi să se rezolve problema respectivă.

Andreea, Ioana V., Ioana N., Giulia

GRUPA a III-a
PRIETENII ADEVĂRAŢI LA NEVOIE SE CUNOSC

Într-un sat din oraşul Braşov, era o cabană în mijlocul unei păduri. În aceea cabană stăteau un grup de prieteni foarte buni. Şi toate bunurile şi banii stăteau la un loc pe care îl cunoşteau toţi. Ei au spus că "Cine vrea să înşele, se înşeală", după cum spune proverbul şi au mai spus că „Minciuna şi hoţia

se înfrăţesc uşor". Într-o zi s-au gândit să meargă pentru câteva zile cu cortul lângă un loc. După ce s-au instalat unul din ei a spus „Multe mâini fac sarcina uşoară" şi „Cine lucrează are, cine nu rabdă". Unul dintre ei a trebuit să meargă după apă la o fântână şi l-a chemat şi pe unul din prietenii lui cu el. Iar acesta a spus „Ce poţi face singur nu aştepta de la alţii". Unul dintre ei s-a împrietenit cu unul care era foarte urâcios. Din momentul acela el a început să se comporte urât cu adevăraţii lui prieteni. Iar aceştia i-au spus proverbul „Spune-mi cu cine te însoţeşti ca să-ţi spun cine eşti". Până la urmă s-au împăcat cu toţi, dar acela a avut de suferit pentru că s-a despărţit de adevăraţii lui prieteni. Deci niciodată să nu te desparţi de adevăraţii tăi prieteni.

Proverbul „Ţara arde şi baba se piaptănă" este o învăţătură de minte pentru acei prieteni.

Toate aceste proverbe sunt folositoare în viaţa de zi cu zi.

Tina, Sânzi, Gaby, Dany, Fery, Mircea

GRUPA a IV-a
REGRETE TÂRZII

Era odată ca niciodată o şcoală pe nume X. Şi această şcoală avea o clasă de a VII-a care vorbea urât cu toate profesoarele care veneau la ore, indiferent cine era. Şi după cum e proverbul „Cum te adresezi aşa ţi se şi răspunde", profesoarele au ripostat. Fiind aşa o clasă „bună" erau idem ca şi proverbul „Ţara arde şi baba se piaptănă", adică nu le păsau de ce zice lumea. Dar ştiţi motivul comportamentului lor? „Spune-mi cu cine te însoţeşti ca să-ţi spun cine eşti". Dar anii au trecut şi au crescu mari acuma erau toţi plini de regrete, dar

ştiţi de ce? Precum proverbul „Cine vrea să înşele se înşeală singur". Acum regretele erau prea târzii pentru că comportamentul lor din şcoală nu se putea schimba. Acum nu aveau carte şi „Cine lucrează are, cine nu rabdă". Le părea rău pentru că n-au respectat „Ce poţi face singur, nu aştepta de la alţii". Aveau un singur gând ca să poată evita „minciuna şi hoţia care se înfrăţesc uşor".

Toţi cei din fosta VII C ar vrea să dea timpul înapoi şi să se înţeleagă, să înveţe să lucreze împreună deoarece „multe mâini fac sarcina uşoară"

Inspirată din fapte REALE

FERIŢI-VĂ!

Oana, Ioana, Cristina, Adriana

GRUPA a V-a

VOCEA INIMII

Cum te adresezi aşa ţi se şi răspunde-aşa spun oamenii în vârstă pentru că aşa se şi cuvine.

Într-o zi un băiat merse împreună cu prietenul său prin pădure. Şi cum se plimbau ei prin pădure, unul dintre ei auzi o voce de animal spunând: „cine vrea să înşele se înşeală" pentru că vroia să-l înşele pe prietenul său cu bani; celuilalt băiat îi spuse următoarele: „spune-mi cu cine te însoţeşti ca să-ţi spun cine eşti". Acea voce mai spuse „ţara arde şi baba se piaptănă". În acel moment ei văzură un incendiu în sat. Când văzură incendiul merseră să ajute pe acel sătean. În timp ce mergeau ei se gândeau „multe mâini fac sarcina mai uşoară". Unul dintre ei avea de scris teme şi el nu vroia să meargă să ajute, atunci

când auzi o voce spunând „ce poţi face azi, nu lăsa pe mâine", pentru că era mai important.

Acea voce le spuse „cine lucrează are, cine nu rabdă".

Paula, Radu, Vlad

GRUPA a VI-a

GREŞELILE OAMENILOR

Proverbele sunt nişte legi care ajuta la înţelegerea societăţii în care trăim. Zi de zi ne adresăm unor oameni şi aceştia ne răspund la fel cum ne-am adresat şi noi, iar unii înşelându-se între ei cu neruşinare. Minciuna şi hoţia se însoţesc uşor. Deşi suntem mulţi, doar o parte din noi lucrează cinstit. Multa mâini fac sarcina uşoară. Mulţi oameni care pot face singuri unele lucruri se bazează pe alţii. Indiferenţa este foarte răspândită în ziua de azi. Ţara arde şi baba se piaptănă. În ziua de azi ne batem cu probleme din ce în ce mai grave.

Remus, Andrei, Bogdan, Dorel

GRUPA a VII-a

CE ÎNŢELEGEM NOI DIN PROVERBE

Zi de zi intrăm în contact direct sau indirect cu oamenii, cărora ne adresăm cu respect sau cu dispreţ. De cele mai multe ori şi ei ni se adresează nouă cum ne adresăm şi noi lor. De aceea este nevoie de respect reciproc.

O zicătoare spunea că rudele îţi sunt date de Dumnezeu, dar prietenii îi alegi singur.

Un prieten adevărat este acela căruia îi poţi spune problemele şi nu numai şi cel care ştie să păstreze un secret.

BIBLIOTECA PUBLICĂ
"TUDOR ARGHEZI"
Cal. Rahovei, Nr. 151 Mc

Tot ce îi spui prietenului tău despre tine ar trebui să aibă o limită, în aşa fel încât dacă într-o zi îţi va deveni duşman să nu poată folosi ce i-ai spus împotriva ta.

Baza într-o familie, relaţia de prietenie sau echipa este în primul rând sinceritatea, dacă ea nu există atunci totul se va destrăma foarte repede. De la minciună se ajunge uşor la hoţie şi invers.

Încă de la primii oameni se ştie că cel ce lucrează are iar cel ce leneveşte moare de foame. Totuşi, încă din acel timp erau oameni care nu lucrau deloc dar o duceau foarte bine şi oameni care lucrau din zi şi până seara, dar care trăiau de pe o zi pe alta. Din acest punct de vedere noi, componentele grupei 7 nu prea suntem de acord cu acest proverb.

După cum se ştie „unde-s doi puterea creşte" sau „multe mâini fac sarcina uşoară" ne putem da seama că o sarcină este mai uşor de îndeplinit dacă se lucrează în echipă. Pentru o echipă reuşită membrii trebuie să se înţeleagă între ei şi să dea dovadă de respect reciproc. Trebuie să ne obişnuim încă de tineri să ne îndeplinim sarcinile care ne-au fost date singuri şi să nu solicităm ajutorul celorlalţi la nişte lucruri pe care ştim că suntem capabili să le îndeplinim singuri. Trebuie să avem încredere în puterile proprii şi să nu contăm tot timpul pe alţii.

La fiecare pas putem vedea oameni indiferenţi, cărora nu le pasă absolut deloc de ce se întâmplă în jurul lor. Oamenii trebuie să fie mult mai păsători şi mai responsabili de ceea ce fac, altfel nu se ajunge nicăieri.

Acestea sunt părerile noastre, suntem încântate de subiectul dat şi ţinem să vă mulţumim pentru orele foarte reuşite de dirigenţie.

Corina, Roxana, Ela, Raluca

EPILOG

Am încercat prin acest proiect să sensibilizăm dascălii faţă de „copiii care ne fac probleme", să dăm informaţii care să devină cunoştinţe despre copiii mai puţin înţeleşi şi mai ales să-i încurajăm pe cei care caută soluţii pentru rezolvarea situaţiilor educative dificile.

Ar fi timpul să renunţăm la obiceiul de a gândi că în orice situaţie critică există un vinovat şi conform modelului biblic să trecem de la ţap ispăşitor la dragoste.

Din cauza cuiva sau a ceva nu înseamnă din vina cuiva, cu atât mai puţin cu cât există reacţii în lanţ şi se poate considera ***iscusit*** cel care ştie să ajungă la veriga iniţială sau la punctul în care verigile pot fi despărţite, mai ales atunci când continuitatea lor poate deveni dăunătoare pentru toţi.

SUMMARY

This programme was elaborated to fulfil a need in education from teachers, parents, and students and became a reflection, a practice model and a support to manage successfully the problem of "difficult" child.

The multidisciplinary professional teamwork method is reflected in the structure of the book and is a mirror of a project consists in teacher training and classroom intervention.

Move from theoretical modern approaches in: medicine, psychology, education - in chapter 3 to 7 -, to presentation of legislation from Ministry of Education, Research and Youth and finished with experiment in chapter 9 and 10.

The stories, tables and drawings prove the work of children and the outcomes of the programme.

BIBLIOTECA METROPOLITANA

SOMMAIRE

Ce programme a été élaboré pour accomplir un besoin dans l'éducation des professeurs, des parents et des étudiants et il est devenu une réflexion, un modèle de pratique et un appui de contrôler avec succès le problème de l'enfant en difficulté.

La méthode professionnelle multidisciplinaire de travail d'équipe est reflétée dans la structure du livre et elle est un miroir d'un projet qui consiste en formation de professeurs et intervention dans la classe.

Déplacez-vous des approches modernes théoriques dans: médecine, psychologie, éducation, - en chapitre 3 à 7 à la présentation de la législation du Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Jeunesse et fini avec l'expérience en chapitre 9 et 10.

Les histoires, les tableaux et les schémas montrent le travail des enfants et les résultats du programme.

BIBLIOTECA METROPOLITANĂ
BUCUREȘTI
Filiala "B. P. HASDEU"
Str. Traian, Nr. 2, Sector 3
Tel./Fax: 320 08 76

CUPRINS

1. Argument cognitiv (Veronica Bogorin) 5
2. Argument afectiv (Aurelia Câmpean) 7
3. Probleme de sănătate mintală la copil şi adolescenți (Daniela Câmpean) 11
4. Abordarea copiilor cu cerințe speciale - tulburări de învățare (Lazar Alpar Alexandru) 19
5. Copii hiperactivi (Veronica Bogorin) 43
6. Metode de intervenție pentru copiii cu tulburări de comportament (Veronica Bogorin) 50
7. Etichetarea (Silvia Ținică) 66
8. Repere privind abordarea copilului cu dificultăți - cadru normativ (Aurelia Câmpean; Daniela Sălăgean) 71
9. Activitatea de prevenție a tulburărilor de comportament la preadolescenți (Mihaela Meza; Lucia Samochiş; Anca Botoş; Lazar Şarolta) 76
10. Mesaje de rămas bun (copiii „dificili") 88
11. Exemplu de bună practică - (Lucia Samochiş; Aurelia Câmpean) .. 93
Anexe *99*
Epilog *123*
Summary/Sommaire *125*

BIBLIOTECA PUBLICĂ
"TUDOR ARGHEZI"
Cal. Rahovei, Nr. 151 Mb